

Spesialpedagogisk ressursteam rolle i forebyggende arbeid i skolen

*En intervjuundersøkelse av læreres
erfaringer med ressursteam*

Pia Madeleine Sunde



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Spesialpedagogisk ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen

En intervjuundersøkelse av læreres erfaringer med ressursteam

© Pia Madeleine Sunde

2013

Spesialpedagogisk ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen

Pia Madeleine Sunde

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med studien er å få økt innsikt i hvilke behov lærere har for støtte, samt hvordan lærere opplever at de får støtte i forebyggende spesialpedagogisk og psykososialt arbeid i skolen. Fokuset i undersøkelsen vil være på hvordan ressursteamet i skolen er til støtte for lærere i det daglige arbeidet, og hvordan skolene som helhet jobber med kvalitetsutvikling av det forebyggende spesialpedagogiske og psykososiale arbeidet. Bakgrunn for valg av dette temaet er den nasjonale satsningen på tidlig innsats med fokus på å bygge et støtteapparat rundt lærerne. Spesialpedagogiske ressursteam er en måte å samle skolens spesialpedagogiske kompetanse på, som gjennom en slik organisering kan utnyttes og koordineres på en hensiktsmessig måte. Det finnes likevel lite føringer for hvordan et slikt team skal drives, samt hvordan teamet skal integreres i skolen som organisasjon. Ved at det skal satses på en bedre tilpasset opplæring og tidlig innsats i skolen, kan en spørre seg om måten nye føringer og tiltak blir satt til verks. Skolens spesialpedagogiske ressursteam vil her kunne gjøre en viktig innsats dersom føringene er tydelige, og teamet innehar relevant kompetanse.

Problemstillingen for dette prosjektet er hvilke erfaringer har lærere med ressursteam og hvordan teamet møter læreres behov for støtte i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet. Med bakgrunn i problemstillingen har jeg utarbeidet forskerspørsmål knyttet til læreres erfaringer med ressursteamets arbeid, samt hvilken støtte lærere opplever å få fra ressursteam, PPT og skoleledelsen i forebyggende spesialpedagogisk arbeid.

Det er benyttet kvalitativ metode i dette prosjektet, da denne metoden er mest hensiktsmessig for å fremme informantenes erfaringer og opplevelse av fenomenet. Videre er det brukt semistrukturert intervju som instrument i datainnsamlingen. Utvalget består av fire lærere på mellomtrinnet i skolen som har erfaring med bekymringsmeldinger til skolens ressursteam. Analysearbeidet ble gjennomført ved å lete etter særegenheter og fellestrekk i det transkriberte datamaterialet. Funnene ble drøftet og analysert i lys av relevant teori på området.

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærere anser ressursteam i skolen som en nyttig støtteinstans i ulike deler av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Teamene har god kompetanse, men teamet er en ressurs som kan utnyttes og forvaltes bedre enn det som er tilfellet i dag. Lærerne savner mer konkrete råd og tiltak fra ressursteam knyttet til elever de er bekymret for enn hva de får i dag. Lærerne opplever at PPT skriver en sakkyndig vurdering

der det er behov, men at tjenesten ikke støtter lærere med konkrete tiltak eller organisasjonsutvikling i skolen. Konklusjonene i denne studien er at ressursteam per dags dato har et uklart mandat i skolen, og at ressursteamet ikke har en synlig rolle i det forebyggende arbeidet i skolen. Teamet er heller ikke synlig i arbeidet med kompetanseheving og kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolene. Dette er en svakhet knyttet til spredning av den spesialpedagogiske kompetansen som skolene besitter.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og inspirerende prosess. Fordypningen i dette forskningstemaet har gitt meg ny kunnskap og utvidet forståelse som jeg vil ta med meg ut i arbeidslivet hvor jeg håper å bidra til kvalitetsutvikling av forebyggende arbeid.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene mine som ved å dele sine erfaringer har bidratt til å berike denne oppgaven.

Takk til Morten og Erik for korrekturlesning, støtte og oppmuntring. Takk til familie og venner som har heiet på meg underveis i denne prosessen.

Tusen takk til min veileder Jorun Buli-Holmberg. Din trygghet og faglige tyngde har vært en uvurderlig støtte i dette arbeidet.

Oslo, mai 2013

Pia Madeleine Sunde

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål, bakgrunn og problemstilling	1
1.1.1	Formål	1
1.1.2	Bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.1.3	Problemstilling	2
1.2	Forskningstemaets relevans	3
1.3	Tidligere forskning på området	3
1.4	Oppbygging av oppgaven.....	4
2	Teoretisk forankring.....	6
2.1	Kvalitetsutvikling i et forebyggende perspektiv.....	6
2.1.1	Kvalitetsbegrepet.....	6
2.1.2	Kvalitetsutviklingssløyfen.....	7
2.1.3	Barrierer i kvalitetsutviklingsarbeid.....	9
2.2	Forebygging og tidlig innsats i et psykososialt perspektiv.....	10
2.2.1	Generelt om forebygging	11
2.2.2	Læringsmiljøets betydning for forebygging.....	12
2.2.3	Tidlig innsats	14
2.3	Systemarbeid og kvalitetsutvikling i skolen.....	14
2.3.1	Systemarbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste	16
2.3.2	Systemteori.....	17
2.3.3	Sosialkonstruktivistisk teori	19
2.3.4	Senges teori om skolen som en lærende organisasjon	20
2.3.5	Teamsamarbeid og tverrfaglig samarbeid	23
2.4	Oppsummering av den teoretiske rammen	25
3	Metode.....	26
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	26
3.2	Intervju som instrument i datainnsamlingen	27
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	27
3.2.2	Utarbeiding av intervjuguiden.....	28
3.3	Utvalg og presentasjon av informantene	30
3.3.1	Utvalg	30

3.3.2	Presentasjon av informantene.....	31
3.4	Gjennomføring og analyse av intervjuene.....	32
3.4.1	Gjennomføring av intervjuene	32
3.4.2	Transkribering av datamaterialet.....	32
3.4.3	Analyse av datamaterialet	33
3.5	Validitet og reliabilitet.....	33
3.5.1	Validitet.....	33
3.5.2	Reliabilitet	35
3.5.3	Etiske perspektiver	35
3.6	Forskerrollen.....	36
4	Presentasjon av resultater	38
4.1	Generelt om ressursteamene	38
4.1.1	Ressursteamets støtte til lærere	38
4.1.2	Ressursteamets tilgjengelighet	39
4.1.3	Grunnlag for bekymringsmelding	40
4.2	Lærernes behov for støtte fra ressursteam	41
4.2.1	Ressursteamets mandat	41
4.2.2	Ressursteamet som informasjonskanal.....	41
4.2.3	Ressursteamet kan effektiviseres og arbeide forebyggende.....	42
4.3	Forebygging på individ- og systemnivå	43
4.3.1	Fokus på arbeid med TPO og læringsmiljø i skolene	43
4.3.2	Lærernes opplevelse av egen kompetanse	44
4.3.3	Lærernes forventninger til PPT	45
4.4	Teamsamarbeid og kvalitetsutvikling.....	45
4.4.1	Visjoner som kommer fra ledelsen gir ikke eierskap i kollegiet.....	45
4.4.2	Savner en synlig ledelse i kvalitetsutvikling	46
4.4.3	Deling av kunnskap initieres av lærerne selv	46
4.4.4	Kontinuitet og implementering	48
4.4.5	Bruk av fellestid	49
4.4.6	Lærernes evaluering av eget arbeid.....	50
4.4.7	Ressursteamets rolle i kvalitetsutvikling.....	50
4.4.8	Tidlig innsats og god læring.....	51
4.4.9	Vektlegging av kompetanseheving på det spesialpedagogiske området.....	51

4.5	Oppsummering av resultatene	52
5	Drøftning av funn og konklusjoner	53
5.1	Drøftning av funn	53
5.1.1	Støttebehovet lærerne har i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet	53
5.1.2	Støtten lærerne opplever at de får fra ressursteam	55
5.1.3	Støtten lærerne opplever at de får fra PPT	58
5.1.4	Støtten lærerne opplever at de får fra skoleledelsen	60
5.2	Konklusjoner	62
5.2.1	Lærernes erfaringer med ressursteam	62
5.2.2	Ressursteamets rolle i forebyggende arbeid i skolen	63
5.3	Funnenes implikasjon for praksis	63
5.4	Kritiske sider ved egen forskning	64
5.5	Mulige nye forskningsområder	64
	Litteraturliste	65
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	70
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	71
	Vedlegg 3: Intervjuguide	72
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	76

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er ressursteamets arbeid med forebygging og tidlig innsats i skolen, knyttet til det psykososiale området. Nærmere bestemt hvordan ressursteamet er en støttespiller for lærere i deres arbeid med elevene, og hvordan teamet bidrar til kompetanseheving på det spesialpedagogiske området i skolen. Innledningsvis redegjøres det for masteroppgavens tema, bakgrunnen for valg av tema og hensikten med undersøkelsen. Det vil også bli gitt en begrunnelse for temaets verdi i et spesialpedagogisk perspektiv, og det redegjøres for tidligere forskning på dette området. Avslutningsvis er det en oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Formål, bakgrunn og problemstilling

1.1.1 Formål

Formålet med studien er å få økt innsikt i hvilke behov lærere har for støtte, samt hvordan lærere opplever at de får støtte i forebyggende spesialpedagogisk og psykososialt arbeid i skolen. Med dagens fokus på tidlig innsats og forebygging for å unngå igangsetting av spesialpedagogiske tiltak, vil det være behov for et støtteapparat rundt lærerne. For å undersøke skolens spesialpedagogiske støtteapparat vil det være interessant å få innsikt i hvordan ressursteamene i skolene i Oslo kommune jobber. Fokuset i undersøkelsen vil være på hvordan teamet er til støtte for lærere i det daglige arbeidet, og hvordan skolene som helhet jobber med kvalitetsutvikling av det forebyggende spesialpedagogiske og psykososiale arbeidet. Denne intervjustudien har til hensikt å belyse hvilke støtte lærerne opplever de har behov for, samt hvilke erfaringer lærere har med ressursteamets arbeid ved sine skoler.

1.1.2 Bakgrunn for valg av forskningstema

Spesialpedagogiske ressursteam er en måte å samle skolens spesialpedagogiske kompetanse på, for å organisere og koordinere skolens ressurser hensiktsmessig og til det beste for elever og lærere. I Stortingsmelding nr. 54 (1989-90) oppfordres skolene til å etablere spesialpedagogiske team for å bidra til bedre utnyttelse av skolenes egne ressurser.

Teamorganiseringen kan føre til at skolene vil bli mindre avhengig av ekstern hjelp, og heller bygge kompetanse innad i skolene (Schultz, Hauge og Støre, 2009). Senere i St.meld. nr. 16

(Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) ...*Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* fremlegges et eksempel fra Ullensaker kommune sitt prosjekt om innføring av ressursteam. Her viser evalueringen som er foretatt av Østlandsforskning at ressursteamene er nyttige, avlastende, og terskelen for å søke hjelp er lavere. Etablering av team har ført til bedre samarbeid i forhold til de spesialpedagogiske oppgavene, og bedre kontakt med PPT. Teamsamarbeid og koordinering av de spesialpedagogiske ressursene på skolen, er et viktig ledd i den nasjonale satsningen på tidlig innsats og det å bygge et støtteapparat rundt lærerne, og i tråd med St.meld. nr 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Likevel er ikke spesialpedagogisk ressursteam viet plass i denne meldingen. Oslo kommune har opprettet ressursteam i sine skoler, hvilket kan sees som et ledd i kvalitetsutviklingen av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I rundskriv 9/2008 (Utdanningsetaten, Oslo Kommune) er det redegjort for ressursteamets mandat. På bakgrunn av dette skal den enkelte skole selv utarbeide hvordan deres team skal fungere. Ved at det skal satses på en bedre tilpasset opplæring og tidlig innsats i skolen, er spørsmålet om hvordan nye føringer og tiltak blir satt til verks sentralt. Iverksetting av spesialpedagogiske ressursteam på skolene vil kunne være av betydning for kvalitetsutvikling av tidlig innsats og forebygging. Det er også viktig at teamet innehar relevant kompetanse. Ressursteam kan ha en viktig rolle i kvalitetsutvikling av arbeidet i de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden slik den beskrives i Veilederen fra utdanningsdirektoratet om spesialundervisning (2009). Denne veilederen kan være til stor hjelp i arbeidet med en elev som har spesielle behov, fra bekymringsmelding til gjennomføring av spesialundervisning. I de tilfeller hvor det viser seg at eleven ikke har behov for spesialundervisning, skal skolen tilrettelegge for eleven gjennom ordinær tilpasset undervisning. I slike situasjoner kan det være mange lærere i skolen som har behov for veiledning for å kunne gi eleven et best mulig opplæringstilbud. Å sørge for at lærere får den veiledningen de har behov for, kan være en utfordring for skolene. Dette er bakgrunn for at det er valgt å belyse denne problemstillingen i denne undersøkelsen.

1.1.3 Problemstilling

På bakgrunn av forskningstemaet og formålet med studien har jeg valgt følgende problemstilling for dette prosjektet:

Hvilke erfaringer har lærere med ressursteam og hvordan møter teamet læreres behov for støtte i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet?

Med utgangspunkt i problemstillingen følger noen relevante forskerspørsmål som vil undersøkes i prosjektet:

- Hvordan erfarer lærere at spesialpedagogisk ressursteam arbeider?
- Hvordan opplever lærere at ressursteam gir støtte i forebyggende spesialpedagogisk arbeid?
- Hvordan opplever lærere at PPT og skoleledelsen gir støtte i forebyggende spesialpedagogisk arbeid?

1.2 Forskningstemaets relevans

Forskningstemaet er svært relevant i dagens skole både med bakgrunn i lovverket og utdanningspolitiske retningslinjer. Vi har i norsk skole en visjon om tilpasset opplæring for alle elever, i tråd med Opplæringslovens § 1-3 (1998). Videre er det kommet tydeligere og tydeligere frem gjennom flere stortingsmeldinger hvor viktig det er med tidlig innsats og forebygging. Rollen til den Pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) inn mot skolen har vært mye diskutert. Forskningen foretatt av Fylling og Handegård (2009) viser at tjenesten opplever å være i et krysspress om hvorvidt de skal arbeide mer systemrettet eller mer individrettet. Det fremheves i St.meld. nr. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) at tjenesten skal være tettere på i skolen, det skal bygges et team rundt lærerne og tjenesten skal jobbe med kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skolene. I Oslo kommune ble det i Rundskriv 9/2008 (Utdanningsetaten, 2008) klargjort at rektorer på skolene i kommunen er ansvarlige for at det opprettes et ressursteam som skal bistå rektor i de spesialpedagogiske oppgavene, samt bidra til kompetanseheving ved skolen. Det er imidlertid lite føringer for hvordan teamet for øvrig skal driftes, hvilket gjør det viktig og interessant å undersøke hvordan dette teamet er til støtte for lærere i deres arbeid. Fokus på læreren som den viktigste ressursen for elevenes læring og proaktive strategier i arbeid med læringsmiljøet på skolene er viet stor plass av sentrale forskere og preger arbeidet i skolene i dag.

1.3 Tidligere forskning på området

Det finnes lite annen relevant forskning på temaet om spesialpedagogisk ressursteam og utnyttelse av de ressursene skolene allerede er i besittelse av. Derfor brukes forskning som

også går langt tilbake i tid i denne oppgaven. Carlsten (1985) gjorde et prosjekt basert på utviklingsarbeid i skolene i Kragerø og Notodden. Prosjektet gikk ut på å organisere de spesialpedagogiske ressursene i skolene på en bedre måte uten ekstra kostnader. Dette ble gjennomført ved at ledelsen ga ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet til en spesialpedagog som fikk med seg engasjerte og dyktige medarbeidere til å opprette spesialpedagogisk team. Teamet hadde ukentlige møter og rapportering til administrasjonen. Det ble gitt mye ansvar og stor fleksibilitet til seksjonen, noe som bidro til eierskap og spredning av kunnskap. Omstruktureringen gjorde at lærere fikk bedre støtte til sitt eget arbeid og til sine elever og tilbudet generelt ble av bedre kvalitet. Hele prosjektet ble gjennomført innenfor de økonomiske rammene som var satt. Det spesialpedagogiske teamet kalt *Spesialseksjonen* i 1985 kan ses som ressursteam i dagens skole. Midthassel (1994) sin hovedoppgave forsket på hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i den videregående skolen kunne bli en integrert del av skolen som organisasjon. I dette arbeidet belyser hun hvordan en spesialpedagogisk støttefunksjon (ressursteam) er en avgjørende nøkkelfaktor for å få til denne integreringen. Undersøkelsen *Implementering av spesialpedagogiske team i skolen* av Schultz (1998) viste at innføring av slike team førte til forbedring av det spesialpedagogiske arbeidet og raskere hjelp til elever. Samtidig var det stor frustrasjon rundt opprettelsen av teamene og implementering av teamets funksjon (Referert i Schultz et al., 2009). Masteroppgaven til Bjerve og Langaanes (2010) *Jeg klarer det ikke alene!* tar opp et interessant spørsmål på om hvorvidt lærere opplever å kunne få støtte av ressursteamet til elever de vet ikke tilfredsstiller kravene for vedtak om spesialundervisning. Dette er noe av essensen i mitt eget prosjekt, da jeg snakker om forebygging og hva teamet kan bidra med av støtte til lærere i saker der det ikke ender med vedtak.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i kapitler som vil gjøre det enkelt for leseren å navigere igjennom materialet. Etter dette innledningskapittelet følger:

Kap 2: Her redegjøres den teoretiske forankringen for oppgaven. Kvalitetsutvikling i skolen presenteres for å belyse aspekter ved skolens utvikling. Videre følger teori om forebygging og tidlig innsats. Til sist redegjøres det for systemrettet arbeid i skole og PPT, systemteori og teori om skolen som lærende organisasjon.

Kap 3: Metodekapittelet viser hvilke valg som er gjort ved bruk av metodiske verktøy i prosjektet. Her følger validitet og etiske betraktninger som belyser hvordan jeg som forsker har forholdt meg i prosessen.

Kap 4: Presentasjon av de sentrale funnene i undersøkelsen hvor informantenes sitater brukes aktivt for å fremheve deres erfaringer.

Kap 5: Her vil det analyserte materialet bli drøftet i lys av den relevante teorien på området. Videre vil det følge konklusjoner hvor problemstillingen besvares med bakgrunn i analysen. Avslutningsvis drøftes kritiske sider ved egen forskning, implikasjoner for praksis og nye forskningsområder.

2 Teoretisk forankring

2.1 Kvalitetsutvikling i et forebyggende perspektiv

Den siste tiden har det blitt et større fokus på skolen som lærende organisasjon noe som gjenspeiles både i stortingsmeldinger og i Kunnskapsløftet. Det snakkes om læring og utvikling både blant elever og lærere (Bjørnsrud, 2009). At skolen skal være en lærende organisasjon handler om kvalitetsutvikling. I dette arbeidet er det avgjørende å involvere alle ansatte slik at enhver får eierskap til prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Ved hjelp av perspektiver og teorier om organisasjoner kan lærere og skoleledere få hjelp til å analysere og forstå sin egen virksomhet på en bedre måte. Det kan gi økt innsikt i ulike systemfaktorer som påvirker kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring ved egen skole. Skolen som organisasjon er avhengig av å åpne opp for forandringer om denne kvalitetsutviklingen skal være mulig (Dalin og Buli-Holmberg, 2010). Kvalitetsutvikling handler både om å stille nødvendige ressurser til rådighet, og å utnytte de ressursene som skolen allerede er i besittelse av på en bedre og mer effektiv måte. Skogen (2004) fremhever at omorganisering og prioriteringer er mulig innenfor de rammene og ressursene som allerede finnes i skolen. ”*En organisasjon med kultur for læring har potensial til å komme videre i sin utvikling. Slike organisasjoner står ikke stille, de lever sitt eget liv ved stadig å blomstre. Slik sett skal også skolen som organisasjon evne og bidra med kunnskapsutvikling for både elevene, personalet og ledelsen*” (Bjørnsrud, 2009, s. 138). Skolen har utfordringer med elevene, noe som medfører at lærerne må se på sine egne muligheter for læring og utvikling (Bjørnsrud, 2009). For å belyse innovasjon og utvikling i skolen blir en modell utviklet av Skogen (2004) presentert i oppgaven. Denne kan knyttes til innovasjonsarbeidet skolene har vært igjennom i forbindelse med etablering og implementering av ressursteam.

2.1.1 Kvalitetsbegrepet

Kvalitet er et mye brukt begrep, og alle kan enes om at kvalitet er viktig. Samtidig er det ulikt innhold som ligger til grunn for begrepet. Kvalitet ut i fra deskriptive og normative dimensjoner handler om kvalitetsbeskrivelse og kvalitetsvurdering. Kvalitetsbeskrivelse foretas på grunnlag av undersøkelse av et fenomen. Kvalitetsvurderingen bygger på beskrivelsen, og gis på bakgrunn av hvilken kvalitet noe har i forhold til målene som er satt på

forhånd. Dette kan dreie seg om vurdering i forhold til en IOP eller skolens målsettinger i arbeidet med læringsmiljøet. Beskrivelser og vurderinger av kvaliteten innenfor et område er grunnlag for handling, og dermed den innovative dimensjonen som kan bidra til kvalitetsutvikling (Nilsen, 2010).

I arbeidet med tilpasset opplæring kan kvalitetsbegrepet ses ut i fra ulike aspekter som utbyttekvalitet, prosesskvalitet og rammekvalitet. Utbyttekvalitet handler om hva elevene faktisk lærer og den kompetansen de tilegner seg gjennom opplæringen, både faglig og sosialt. Prosesskvalitet dreier seg om hvordan lærerne planlegger, gjennomfører og vurderer den opplæringen som blir gitt. Om hvordan lærerne møter mangfoldet i elevgruppen og relasjonen mellom lærer og elever. Prosesskvaliteten påvirker elevenes utbyttekvalitet. Rammekvalitet handler om de rammer og faktorer som ligger til grunn for læreres arbeid. Det dreier seg både om hvilke føringer som gis fra ledelsen og skolen som organisasjon i form av blant annet ressurser, men også om læreres evne til å se muligheter innenfor de eksisterende rammene (Nilsen, 2010).

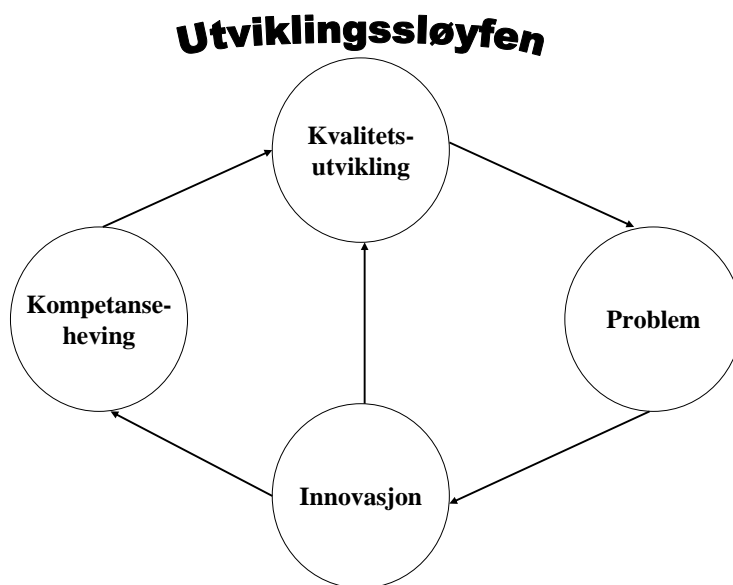
I likhet med kvalitet er kompetanse et sammensatt begrep. I skolesammenheng er det behov for at personale har høy grad av kompetanse innefor mange temaer som omhandler arbeidet i skolen. Det er ingen formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse i skolen i dag, men det er et stort behov for slik kompetanse. Buli-Holmberg (2010) framhever at i en skole som skal inkludere alle elever må skolene tilegne seg denne kompetansen gjennom etter- og videreutdanning. Arbeidet med tilpasset opplæring innebærer innovasjonsarbeid og kvalitetsutvikling, både gjennom å fremme elevenes utvikling og skolens praksis. Dette synliggjør at det er et kompetansebehov i skolen for både innovasjon og tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, 2010).

2.1.2 Kvalitetsutviklingssløyfen

Ressursteam kan ses som et tiltak for å heve kompetansen på det spesialpedagogiske området i skolen, og for å utvikle et bedre koordinert tilbud for elevene. Utviklingssløyfen til Skogen (2004) illustrerer hvordan utgangspunktet for endring og læring ligger i utfordringene i hverdagen, altså *problem*. Med utgangspunkt i et problem ønsker en å forbedre sin praksis, gjennom en *innovasjon*. Innovasjonens hensikt er å forbedre kvaliteten på arbeidet, *kvalitetsutvikling*. Kvalitetshevingen må vurderes opp mot problemet. De som deltar i innovasjonen må lære av sine erfaringer slik at de stadig kan utvikle seg og gjøre sitt arbeid

bedre, dette er *kompetanseheving*. Denne arbeidsmetoden er den som mange kjenner som problembasert læring (PBL). I dette arbeidet trenger en kunnskaper om kvalitetsbegrepet, hvordan lære av endringsprosessen, og om evaluering av produkt og prosess.

Utviklingssløyfen illustreres slik:



Figur 1: Utviklingssløyfen (Skogen, 2004)

Kvalitetsutvikling. I arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen vil det være avgjørende at alle ansatte utvikler seg, og at arbeidet til hver enkelt samordnes på en god måte. Total quality management (TQM) inneholder fire fenomener som i følge Shoji Shiba (Ref i Skogen, 2004) er grunnleggende i kvalitetssikring – fokus på brukeren, kontinuerlig forbedring, total deltakelse og deltakelse i nettverk. I skolen er det eleven som er brukeren uansett hva slags arbeid som gjøres. I arbeidet med visjonen om tilpasset opplæring vil det derfor være viktig å huske på at det som gjøres av læring og utvikling på ulike nivåer skal være for elevenes beste. Kvalitet og forbedring er ikke noe man blir ferdig med, dette må sees som en prosess for å drive kontinuerlig forbedring. For å få til forbedring kreves systemforståelse og en koordinert og helhetlig innsats fra alle. Gjennom total deltakelse er alle med, og har en felles forståelse av det som skal gjøres. Deltakelse i nettverk innebærer å ta vare på lærdom gjennom deling og spredning av erfaringer. Verdiforankring er også et sentralt fenomen innen

kvalitetsutvikling. I Norge er vi opptatt av at alle skal inkluderes og gis muligheter for læring og utvikling ut ifra sine evner og forutsetninger (Skogen, 2004)

Innovasjon. En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen og Sørli 1992, ref i Skogen, 2004, s. 49). For å kunne nærme oss de skolepolitiske føringene krever det at skolene driver innovasjoner. I arbeidet med endring og utvikling gjennom innovasjon er det en forutsetning at alle involverte føler et eierforhold til prosessen. Det vil naturlig nok oppstå ulike barrierer ved arbeidet, så det bør være toleranse for turbulens. I skolesammenheng er problemløsningsstrategien den som er mest brukt (Skogen, 2004). Evaluering er sentralt i innovasjonsarbeid for å vurdere i hvilken grad det bidro til kvalitetsutvikling, og hensikten er å gi en vurdering av arbeidet som er gjort for å se hva som fungerte bra og mindre bra. I følge Skogen bør evaluering gjøres både underveis og i etterkant av en kvalitetsutviklingsprosess.

Kompetanseheving. Gjennom arbeid med problembasert læring (PBL) tas det utgangspunkt i praktiske erfaringer og problemer. Essensen er refleksjon over erfaringer både alene og sammen med kolleger. Gjennom samarbeid og faglige diskusjoner brukes teori aktivt til forbedring av arbeidet. Problembasert læring vil kunne føre til en kontinuerlig forbedring, i tråd med TQM (Skogen, 2004).

Kvalitetsutviklingssløyfen kan belyse ”problemet”: behov for mer kompetanse og en bedre koordinert innsats i skolens daglige arbeid. Innovasjonen som ressursteamet, som består av personale med spesialpedagogisk kompetanse, skolens ledelse, og en representant fra PPT gjennomføres og forbedrer dagens praksis når det gjelder det spesialpedagogiske arbeidet. Gjennom denne innovasjonen heves lærernes kompetanse som igjen vil gi kvalitetsutvikling av ressursteamets og skolens forebyggende arbeid gjennom tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet.

2.1.3 Barrierer i kvalitetsutviklingsarbeid

Skolens kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske arbeidet vil kunne møte ulike former for motstand og barrierer (Skogen, 2004). For ressursteamet vil det derfor være viktig å ha kunnskaper om disse, slik at de kan møtes på en hensiktsmessig måte. Motstand mot forandring kan vise seg på aktive og mer passive måter, og oppstår av ulike forklaringer. Skogen hevder at de vanligste barrierekategoriene som ofte dukker opp i innovasjonsarbeid er

psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer eller maktbarrierer. *Psykologiske barrierer* er for eksempel knyttet til trygghet og utrygghet hos deltakerne i innovasjonen. Det kan dreie seg om personer som er usikre på hva som vil skje i kollegiet eller hvordan egne arbeidsoppgaver skal mestres ved et endringsarbeid. Her er det vesentlig at ledelsen bidrar til å trygge personen med informasjon om hvordan endringen vil påvirke den enkelte og organisasjonen som helhet. Videre vil det være nødvendig å kartlegge kontekstuelle forhold slik at en enklere kan redusere de psykologiske barrierene. *Praktiske barrierer* dreier seg for eksempel om tidsbruk, og derfor bør det settes av fornuftig med tid. Videre er det avgjørende med både faglige og økonomiske ressurser til arbeidet, samt ha et bevisst forhold til nåværende ressurser og hvordan disse kan utnyttes. Uklare mål kan også være en hindring, hvilket viktiggjør verdien av felles mål eller visjon. En annen praktisk barriere er systembarrierer som påvirker organisasjonens måte å løse nye oppgaver på. *Makt- og verdibarrierer* dreier seg om ulike verdier som kan komme på kant av andres eller innovasjonens verdier, samt ulike former som makt som kan finnes hos personer eller innad i systemet. Disse bør tas hensyn til underveis i innovasjonen (Skogen, 2004).

Ressursteamet vil kunne berøres av alle de ulike formene for barrierer slik Skogen skisserer. Det vil alltid være noen lærere som ikke er enige i de endringene som foreslås, og i de fleste organisasjoner finnes det personer som synes ting er greit slik som de er. Mange er redde for å gjøre endringer og fornye sine måter å jobbe på, og andre vil beholde sine innarbeidede rutiner enten de er formelt nedfelt eller av mer uformell art. En vanlig praktisk barriere i skolen er ofte forbundet med tid og mangel på tid. Lærere og øvrige ansatte i skolen har fulle timeplaner og et stort ansvarsområde. Tid til å reflektere og lære av eget arbeid for å komme videre, samt evnen til å evaluere det arbeidet som gjøres er det trolig for lite av. Dette får betydning for i hvilken grad det er avsatt tid for ressursteamets medlemmer til å bistå lærerne i de problemene de møter i det forebyggende og psykososiale arbeidet i klassen.

2.2 Forebygging og tidlig innsats i et psykososialt perspektiv

Forebygging er et vidt begrep, og brukes forskjellig. I denne sammenheng vil forebyggingsbegrepet og tidlig innsats i forbindelse med det psykososiale læringsmiljøet i skolen vektlegges. Opplæringslovens § 9a-3 (1998) understreker at skolen aktivt skal jobbe for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø hvor den enkelte elev skal oppleve trygghet og

sosial tilhørighet. Tidlig innsats og forebygging av vansker er en av hovedstrategiene i St.meld. nr 18 *Rett til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), og kan anses som en av de viktigste oppgavene i barnehage og skole.

2.2.1 Generelt om forebygging

Forebygging dreier seg både om å beskytte barn og unge mot forhold som kan medføre, vedlikeholde og forsterke problemutvikling, samt tiltak som bidrar til kompetanse til å beskytte seg selv. I en spesialpedagogisk sammenheng er skolen en sentral arena for forebyggende arbeid. “*..Skolens målsetting innebærer at den skal påta seg et bredt opplæringsansvar med et forebyggende perspektiv*” (Befring, 2010, s. 45). I følge Klefbeck og Ogden (2005) dreier forebyggende arbeid seg om å redusere risikofaktorer, samt å styrke barn og unges egne ressurser. Dette er i tråd med hvordan Arnesen og Sørli (2010) bruker begrepet når de omtaler det som initiativ og tiltak som fremmer positiv atferd, skolefaglig mestring og sosial utvikling. Det handler om å være *proaktiv* fremfor reaktiv når man skal arbeide med tidlig innsats og forebygging. Proaktive faktorer som systematisk kartlegging og oppfølging, konkrete tiltak og arbeid med læringsmiljøet. Sistnevnte vil bli viet ekstra fokus i dette kapittelet da dette er av stor betydning for elevenes psykososiale forhold.

Psykososial forebygging handler om tiltak og strategier for å motvirke marginalisering og psykososiale vansker (Befring, 2012). I skolesammenheng bør arbeid med tilrettelegging av tilpasset opplæring preges av å gi elevene gode muligheter for å lykkes. Ved at elevene mestrer sine oppgaver i skolen vil det lettere utvikles gode holdninger og interesse for videre læring. I mange tilfeller er det likevel slik at elever får oppgaver de mislykkes med. En vesentlig del av forebygging ligger i å hjelpe barn og unge til å utvikle motstandsdyktighet. Det handler om utvikling av personlig kompetanse som gode og positive holdninger, og troen på en framtid. I skolen innebærer dette å tilrettelegge for gode læringsprosesser som bidrar til mestringsfølelse, samt å gi ros og oppmuntring. Det motsatte kan medføre pedagogisk invalidisering som gir opplevelse av nederlag og svekket tiltro til egne muligheter. I forebyggende arbeid i skolen er lærerens evne til oppmuntring og støtte en nøkkelfaktor (Befring, 2012).

Det finnes ulike måter å forebygge på. Innsatsen kan være rettet mot alle barn og unge gjennom allmennforebygging, eller probleminnsiktet forebygging mot enkeltbarn eller risikofaktorer i miljøet. Allmennforebygging kan dreie seg om systemrettede tiltak mot

mobbing, rus eller lignende. Ved probleminnsiktet forebygging kreves en viss kompetanse blant personalet til å oppdage og kartlegge risikofaktorer, samt kompetanse om virksomme tiltak som kan avhjelpe problemene i tide. Til tross for at det er bred enighet om at forebygging er viktig, er det vanskelig å enes om hvordan forebyggingen skal foregå. Det spesialpedagogiske og psykososiale området ligger etter når det gjelder forebyggende innsats sammenlignet med andre områder. Noe av grunnen til dette er manglende oppslutning om hvilke endringer som kreves innenfor skolen. (Befring, 2012). *Det er økende grad av barn og unge med psykososiale vansker i vårt samfunn, og mange av disse tilfellene vil kunne avhjelpes tidligere ved en effektiv forebyggingsinnsats. Derfor kan dette kalles et mulighetenes innsatsområde* (Befring, 2012, s. 131). Dette underbygger viktigheten av at det forebyggende arbeidet tas på alvor, og at det satses på gode skolesentrerte tiltak.

Mye av forebyggingsarbeidet har vært i form av prosjekter og kampanjer innen ulike områder, noe som kan gjøre tiltakene mindre treffsikre. På bakgrunn av erfaringer med slike forebyggingstiltak vil det være mer gunstig å integrere forebyggende tiltak i normaltilbudene til barn og unge som barnehage og skole. Det er behov for en bedre samordnet og endringskraftig innsats, hvilket kan illustreres gjennom å se forebyggende arbeid i et systemteoretisk perspektiv (Klefbeck og Ogden, 2005). Tiltakene som settes i gang i skolen må gå over tid og bli en integrert del av praksisen, slik at det ikke bare blir ord men handling. I tillegg er det essensielt at tiltakene som settes i verks springer ut fra forskningsbaserte tiltak med dokumentert effekt (Arnesen og Sørli, 2010). Nordahl et al. (2005) fremhever at proaktive strategier som god klasseledelse og gode relasjoner til elevene er tiltak som er evidensbasert og virkningsfulle. Skoleomfattende innsats som treffer alle gjennom inkludering og skreddersydde tiltak fremheves som fruktbare for elevenes faglige og sosiale utvikling (Arnesen og Sørli, 2010). Eksempler på dette er måten man møter elevene på og strukturerer forholdene i klasserommet.

2.2.2 Læringsmiljøets betydning for forebygging

Både sentrale forskere og stortingsmeldinger fremhever læringsmiljøets betydning for elevenes læring. I St. meld. Nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) fremheves relasjonen mellom lærer og elev som den viktigste faktoren for elevenes læring. *”Trivsel og trygghet er selve grunnlaget for læring. Gode metoder og godt faglig innhold i undervisningen vil ikke gi effekt om eleven ikke trives eller føler seg trygg på skolen*

(Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 92). Forskergruppen til Nordahl (2009) har på oppfordring fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Her fremheves at et godt læringsmiljø er grunnleggende for elevenes læring og skolefaglige prestasjoner, og at en av de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø er relasjonen mellom lærer og elev. Det er læreren som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til sine elever. Med en god relasjon menes at læreren viser interesse for eleven, etablerer et tillitsforhold, og at læreren møter eleven med ros, støtte og anerkjennelse. Ledelsen er ansvarlig for å tilrettelegge for at læreren utvikler seg på dette området gjennom for eksempel observasjon og samarbeid med PPT (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette innebærer at lærerne må vurdere sine egne arbeidsmåter og se hvordan lærerne møter elevene i skolen. Manglende resultater og vansker med tilegnelse av fagstoff handler om egenskaper ved eleven, men også om møtet mellom elever og lærere, eller skole.

Ved at læreren bygger opp gode relasjoner til sine elever vil klassemiljøet bidra til elevenes læring. Dette fordi både elevenes faglige og sosiale behov blir møtt. Lærerens væremåte og hvordan denne brukes både til å lede gruppen og til å forholde seg til enkeltelever, legger føringene for klassemiljøet (Drugli, 2012). Gjennom sterk og tydelig klasseledelse kan læreren være med å prege den kulturen som utspiller seg i klassens sosiale miljø. Her er det vesentlig å lære av hendelser og bruke disse til utvikle og sette normer for hvordan man skal forholde seg til hverandre. Lærere bør møte negative handlinger med konsekvenser, slik at man tydelig viser at saker blir tatt på alvor. På denne måten vil det være mindre sannsynlig at episoden skjer igjen. Allerede ved skolestart bør lærere ha klare tanker om hva slags klassemiljø de ønsker å skape, slik at arbeidet med tydelig ledelse starten fra første stund. Lærere skal både være vennlige og vise interesse, samtidig som de skal være tydelige voksne som stiller krav og forventninger til elevene sine (Vaaland, 2011). Klasseledelse er en kompleks oppgave som handler om at lærere skal tilrettelegge for både faglig og sosial læring og utvikling, tilpasset den enkelte elevs behov. Klasseledelse er ofte et individuelt arbeid, hvilket kan bidra til at det ikke blir et kollektivt ansvar for arbeidsmåtene som utvikles. Det kan føre til ulik praksis blant lærerne på skolen, og man mister muligheten til å fremme hver enkelt lærers tause kunnskap som er nyttig i felles læring og utvikling (Midthassel, 2011).

2.2.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats handler både om å sette inn tiltak tidlig i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår for å begrense skader (Utdanningsdirektoratet, 2009, Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Befring (2012) omtaler tidlig innsats som å komme en uheldig utvikling i forkjøpet. Ofte settes tiltak inn først etter at et problem har oppstått, for å hindre at det samme skal skje andre. Disse erfaringene kan bidra til forebyggende tiltak i fremtiden. Forebygging og systemrettet arbeid utfordrer de ansattes kompetanse og i slikt arbeid er det behov for innovasjon og utviklingsarbeid. Systemrettede tiltak som angår hele skolen byr på utfordringer i kollegiet og ved skolen som organisasjon. I slikt arbeid bør det utvikles en kultur for erfaringslæring og refleksjon, gode prosedyrer som følges av alle, og som må være forankret i ledelsen (Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011).

Man kan spørre seg om skolen klarer å møte mangfoldet av elever, deres bakgrunn og forutsetninger på en tilstrekkelig måte. Dersom det satses på tidlig innsats og tilrettelegging kan man komme i forkant av problemer som kan føre til spesialundervisning eller avbrutt skolegang for mange elever (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). *Det er viktig at tilpasset opplæring og spesialundervisning ikke fungerer som individuell symptombehandling for problemer som har en mer sammensatt og til dels klar samfunns- og systemmessig bakgrunn* (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 161). Altså er det av stor betydning at elevenes vansker ses i sammenheng med det tilbudet skolen og læreren har å tilby. Elevenes vansker kan ikke sees i et vakuum, men påvirket av miljøet rundt, i tråd med systemteorien. Dette samsvarer også med det Damsgaard (2003) stiller spørsmålsteget ved i forhold til barn som viser atferdsvansker, om det av til kan være skolen som har tilpasningsvansker.

I arbeidet med tidlig innsats er det en vesentlig faktor med et godt samarbeid mellom lærerne, noe som er avhengig av en kultur for fellesskap og samarbeid som en del av organiseringen ved den enkelte skole. Det viser seg å være svært ulik praksis rundt hvordan dette organiseres i skolene (Bjørnsrud og Nilsen, 2012).

2.3 Systemarbeid og kvalitetsutvikling i skolen

Forebygging og tidlig innsats inngår som en del av skolens og PP- tjenestens systemarbeid. Systemrettet arbeid dreier seg om ulike sider ved organiseringen av skoletilbudet. Når systemrettet arbeid utdypes i denne sammenheng er det primært for å fremheve viktigheten av

å se individ og system sirkulært og gjensidig påvirket av hverandre. I forebyggende arbeid med fokus på tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet er dette essensielt. I tillegg er det en forutsetning for å snakke om innovasjon og utvikling i kollegiet, hvilket må til for at skolen skal være en lærende organisasjon.

Skolen har tidligere vært preget av individfokusering som blant annet belyses i arbeidet med elevers atferd. Det finnes mange eksempler i skolens historie hvor elever har blitt merket som vanskelige uten at skolen har sett på sin egen virksomhet som delaktig i en slik kategorisering. Dagens skole er mer bevisst hvordan individ og system i sammen utgjør et helhetlig bilde og påvirker hverandre gjensidig. Systemteori har vært med å prege arbeidet med barn og unge i den senere tid. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) påpeker at det i arbeidet med tilpasset opplæring er samspill mellom individ- og systemnivå gjennom at eleven skal lære og at systemet rundt eleven er med på å påvirke den som skal lære. Gjennom å inkludere og tilrettelegge for enkeltelever skal deres forskjellighet tas hensyn til. Dette arbeidet fordrer gjensidig veksling mellom individ og systemrettet arbeid. Det er ikke et poeng at det enten skal arbeides med system eller individ, men å se disse to i samspill med hverandre. ”... vi trenger det tosidige perspektivet, enten vi nå velger å kalle det systemrettede tiltak med individfokus, eller individrettede tiltak med systemperspektiv” (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010, s. 21).

Nyere tids fokus på læring og utvikling blant de ansatte i skolen er med å bidra til å belyse systemrettet arbeid i skolen. Skolesystemet må tilpasses og utvikles for de elevene som går der, og læreres læring må fornyes for å tilrettelegge for elevenes kunnskapsutvikling. I Stortingsmelding nr.30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) *Kultur for læring* fremheves det at skolen skal møte utfordringer i skolen gjennom å utvikle en lærende organisasjon. For å få til dette skal det tilrettelegges for fleksible organisasjonsformer, kompetanseutvikling og utstrakt bruk av samarbeid og kunnskapsdeling. Læreren anses som den viktigste ressursen for elevenes læring, og skoleledelsen har den samme rollen for lærernes læring. Dette belyser viktigheten av at fellestid brukes som læringsarena for å styrke lærernes kompetanse i arbeidet med elevene. Drøftning i lærerkollegiet er en viktig faktor i dette arbeidet, og kan være en stor ressurs i læreres praktiske arbeid (Bjørnsrud, 2009). Sentralt innenfor det systemrettede arbeidet i skolen er samarbeidet med PPT.

2.3.1 Systemarbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste

Pedagogisk-psykologisk tjeneste er representert i skolenes ressursteam i Oslo kommune, og dette teamets arbeid har et særlig fokus på systemrettet spesialpedagogisk arbeid. Den pedagogisk-psykologiske tjenestens (PPT) mandat er nedfelt i Opplæringslovens § 5-6 (1998), og i denne paragrafen påpekes tjenestens tosidige oppgaver ved at den både skal drive individ- og systemarbeid. PPT skal utarbeide sakkyndig vurdering der loven krever det, og bistå skolene i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge bedre for barn med særlige behov. Gjennom tjenestens systemrettede arbeid knyttet til kompetansebygging i skolene er tanken at dette kan bidra til forebygging og tidligere innsats slik at antall saker som fører til spesialundervisning vil reduseres (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det har for øvrig vært mye diskutert hvordan det tosidige mandatet til PPT best skal forvaltes, mer system eller mer sakkyndighetsarbeid.

Undersøkelsen *Kompetanse i krysspress* viser at PP- tjenesten preges av gjennomgående høy kompetanse. Samtidig er det delte oppfatninger om hvordan denne kompetansen skal utnyttes inn mot barnehage og skole, om det skal legges mest vekt på sakkyndighetsarbeid eller systemrettede tiltak med organisasjonsutvikling. Slik sett er tjenesten i et krysspress ved at de selv ønsker mer tid til systemrettet arbeid med organisasjonsutvikling i skolene, mens skoleledere ønsker mer individfokus gjennom prioritering av sakkyndige vurderinger. På bakgrunn av dette anses de framtidige utfordringene ikke bare i å gjøre PP- tjenestens arbeid mer systemrettet, men også å få skolene med på å endre sitt eget perspektiv med en større vektlegging av å bruke PPT som ressurs i arbeidet med organisasjonsutvikling (Fylling og Handegård, 2009). I St.meld. nr.18 står det at Midtlyng-utvalget spør seg om sakkyndig vurdering er det som skal til for å gi elever et bedre opplæringstilbud. Videre om flere elever ville fått bedre og raskere hjelp om PPT hadde jobbet mer på systemnivå som rådgiver og drøftningspartner for lærere i elevenes eget læringsmiljø, noe som ville hjelpe læreren til en bedre tilrettelegging. Departementet forventer at PPT er tettere på, arbeider forebyggende og med tidlig innsats gjennom systemrettet kompetanseheving i skolene (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Samarbeidet mellom PP- tjenesten og skolen er knyttet til den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er utformet med tanke på å gi en oversikt over lovbestemmelser, ansvar og saksgang rundt spesialundervisning. Oversikten skal sikre at barn og unge får den hjelpen de har krav på, og at det foreligger en felles referanseramme for de

ulike aktørene som arbeider med spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009). Tiltakskjeden er delt inn i seks ulike faser, og det er den første fasen som omtales her. Den første fasen kalles før tilmelding og utredningsfasen, og dreier seg om at lærere eller foresatte er bekymret for en elevs faglige eller sosiale utvikling. Bekymringen oppstår gjerne med bakgrunn i kartlegging og underveisvurdering av eleven, hvor lærere får mistanke om at eleven kan ha behov for spesialundervisning. I dette arbeidet vil det være nødvendig å foreta grundige observasjoner og muligens ytterligere kartlegginger som bakgrunn for en bekymringsmelding til skolens ressursteam. For skoler som ikke er organisert med et ressursteam, er det rektor det skal meldes til i saker hvor det oppstår bekymring. Ved at saken drøftes i ressursteam i Oslokolene er det til støtte for rektors avgjørelse om saken bør sendes videre til PPT. I denne første fasen skal både elevens vansker og skolens tilrettelegging av undervisningen vurderes, både individuelle og systemmessige faktorer (Nilsen, 2012). På skolene som har opprettet et ressursteam bestående av en representant fra PPT, vil tjenesten også ha en rolle i denne første fasen. Slik sett kan PP-rådgiveren be skolen gjøre ytterligere kartlegginger eller prøve ut ulike tiltak før saken tas videre til PPT. På denne måten kan skolene få støtte til sine bekymringer samtidig som unødvendige bekymringsmeldinger ikke hopper seg opp på tjenestens kontor. For å få en bedre forståelse av samarbeidets implikasjoner vil det videre bli redegjort for systemteori.

2.3.2 Systemteori

Generell systemteori ble utviklet av Von Bertalanffy etter siste verdenskrig, og dekket både biologiske, maskinelle og sosiale systemer (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Teorien beskriver hvordan ulike deler av et enkelt system er knyttet sammen, og hvordan flere ulike systemer gjensidig er knyttet sammen. Systemteori er bygget opp av ulike deler som til sammen utgjør en helhet gjennom gjensidig avhengighet til hverandre. Systemet bygger på et slags hierarki av nivåer hvor det ene nivået bygger på det forrige. Teorien belyser en helhetlig og dynamisk forståelse av individet som en del av det fysiske, sosiale og kulturelle miljøet (Klefbeck og Ogden, 2005). Systemet skaper og utvikler seg selv gjennom læring, og helheten er mer enn summene av de ulike delene. Innen systemteorien må et problem forstås i den sammenhengen det oppstår i. Det finnes ikke en enkelt systemteori, det er heller en fellesbetegnelse på ulike tenkemåter der man anvender begrepene system og modell. I sosiale systemer står kommunikasjon og samhandling mellom de ulike aktørene sentralt. Det er på bakgrunn av dette at systemene skapes og samhandlingen vil senere skapes av systemet som

ligger til grunn. I et system dannes strukturer og mønstre som preger aktørene i systemet, når vi kjenner disse strukturene kan vi enklere forstå handlingene til de ulike aktørene i systemet. Når det oppstår uønskede situasjoner er det nødvendig å korrigere disse strukturene og mønstrene for å forbedre interaksjonen (Nordahl, et al., 2005). Det systemteoretiske perspektivet kan hjelpe oss i analysen av barn og unges utvikling, samt som en referanseramme i de ulike fasene ved planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (Klefbeck og Ogden, 2005).

Bronfenbrenner er kjent for å se sammenhengen mellom individ og kontekst, og hans teori bidrar som en viktig referanseramme i forebyggende arbeid med barn og unge. Det utviklingsøkologiske perspektivet representerer et helhetsperspektiv og viser hvordan miljøet rundt barn er med å påvirke deres atferd (Klefbeck og Ogden, 2005). Den systemteoretiske forståelsen har preget ulike fagmiljøer innen pedagogikk, psykologi og helse i mange år og har bidratt til å redusere det tidligere ensidige individfokus (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010). Bronfenbrenner (1979) omtaler de ulike systemene rundt barn og unge som er med å påvirke deres utvikling for mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Mikrosystemet omhandler de relasjonelle faktorene som barn og unge til daglig er en del av, som hjemmet, barnehage og skole. Mesosystemet dreier seg om forholdene mellom de ulike mikrosystemene, som for eksempel skole og hjem. Eksosystemet omhandler ikke barnet direkte, men vil være med å påvirke utenfra. Eksempel på dette systemet er foreldrenes arbeidsplass, tidspress eller lignende. Det siste systemet er makrosystemet, dette dreier seg om de faktorene eller føringene som ligger på samfunnsnivå. Det kan for eksempel være kultur, religion eller sosioøkonomisk bakgrunn (Bronfenbrenner, 1979).

Sentralt innenfor alle former for samarbeid, samhandling og relasjonsbygging er kommunikasjon. Innenfor skolen er det kommunikasjon med elever, kolleger, foreldre og eksterne instanser som er særlig aktuelt. Batesons systemteori har fokus på kommunikasjon, hvor det essensielle er hvordan mennesker tenker og utvikler kunnskap om verden rundt seg (Bateson, 2000). I følge Bateson er all atferd kommunikasjon, og vi kan ikke unngå å kommunisere. Det man sier og gjør med stemme, mimikk, kroppsspråk er kommunikasjon. Selv når vi unngår kontakt kommuniserer vi også noe. Essensen i teorien er at kommunikasjon foregår sirkulært i en gjensidig påvirkning i motsetning til tradisjonell årsak virkning tenkning (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010). Det innebærer at et

problematisk samarbeid ikke er den enes skyld, men et resultat av gjensidig påvirkning mellom partene i deres måte å kommunisere på. Kommunikasjon dreier seg om informasjon, enten det er snakk om verbal eller nonverbal kommunikasjon. Bateson omtaler dette som *en forskjell som gjør en forskjell* (Bateson, 2000, s. 315).

Mennesker opplever ting ulikt, alle har sin egen versjon av virkeligheten noe som innebærer at ulike personer vil oppfattet det som ble sagt på ett og samme møte forskjellig. Derfor er det nødvendig at det snakkes om hvordan andre oppfatter det som blir sagt og gjort. Bateson mener at det er relasjonen som kommer først, hvilket betyr at fremfor å se på individuelle beskrivelser er det relasjonelle perspektivet av betydning. Mennesker utvikler seg i interaksjon med andre og begge parter i relasjonen har ansvar for hvordan relasjonen skal være (Johannessen et al., 2010). Relasjonskompetanse handler om å møte andre med forståelse og samhandling på en god måte gjennom blant annet å kommunisere på en meningsfull og hensiktsmessig måte. For å få til dette er det av betydning og både kjenne seg selv og å vise forståelse for den andre slik at en kan forstå hva som skjer i samspill med den andre (Røkenes og Hanssen, 2002).

Samhandlingsmønsteret mellom partene kan være symmetrisk eller komplementært. Kommunikasjon foregår på ulike nivåer og kroppsspråket kan enten underbygge eller motsi det som blir sagt. Den nonverbale kommunikasjonen er i følge Bateson den vi kan stole mest på. Begrepet metakommunikasjon er kommunikasjon om kommunikasjonen, forhold utenfor selve samtalen. Metakommunikasjon er med på å regulere forholdet mellom partene og til å uttrykke hvordan kommunikasjonen oppleves (Johannessen et al., 2010).

2.3.3 Sosialkonstruktivistisk teori

Sosialkonstruktivistisk teori handler om at mennesket søker mening, at meningen skapes i samhandling med andre og er en sentral del av vår utviklingsprosess (Røkenes og Hanssen, 2002). *Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet retter oppmerksomheten mot at individet er et produkt av sin kulturelle og personlige historie og av sin umiddelbare sosiale kontekst* (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 68). Relasjonen mellom mennesker og menneskers subjektive erfaringer er det sentrale i denne teorien. Hvordan enkeltindivider fortolker og konstruerer mening ut i fra det de observerer. I samhandling mellom mennesker blir disse fortolkningene konstruksjoner av virkeligheten, framfor et sant bilde av virkeligheten. Tro og forventninger er med på å skape sosiale realiteter ved at det i en gruppe

dannes en slags uformell rollestruktur og handlingsmønster. I skolen finnes eksempler på dette blant annet gjennom sammenhengen mellom læreres forventninger til elever og hvilke krav og utfordringer som gis. Elever som vanligvis presterer på et lavere nivå, vil ofte møte lavere forventninger og dårligere undervisning enn godt presterende elever. Våre egne sosiale konstruksjoner er med på styrke eller svekke samhandling med de rundt oss. Svært ofte er slike konstruksjoner dannet på et svakt grunnlag, derfor bør en være seg bevisst hvilke fortolkninger som gjøres og hvordan dette er med på å skape egen virkelighetsforståelse (Nordahl et al., 2005).

2.3.4 Senges teori om skolen som en lærende organisasjon

Skolen skal til enhver tid endres og utvikles i takt med samfunnet, noe som innebærer at skolen til en hver tid bør være i en forbedringsprosess. I dagens skole er det en visjon om tilpasset opplæring for alle elever i tråd med Opplæringslovens § 1-3 (1998). Arbeid i team har blitt svært vanlig, og på de fleste skoler er de ansatte med i minst et team (Schultz et al., 2009). Det er lærerteam, trinn-team, ressursteam, lederteam for å nevne noen. Arbeid i team sammen med andre utfordrer oss som personer, og krever evne til å spille på lag. I arbeidet med tilpasset opplæring og læringsmiljøet ved skolen bidrar samarbeid i team til kompetanseheving og kvalitetsutvikling for den enkelte lærer og skolen som lærende organisasjon. Gjennom samarbeid med kolleger og med andre instanser vil den helhetlige kvaliteten i skolen som system blir bedre enn hva hver enkelt lærer kan oppnå alene. Et hvert samarbeid vil utvikle seg og bære preg av de ulike deltakerne som utgjør et system som skal fungere sammen.

Lærerarbeid foregår både individuelt og som kollektivt lagarbeid eller teamarbeid. Gjennom teamarbeid får lærere mulighet til å drøfte og reflektere rundt tilrettelegging og utvikling i hverdagen (Bjørnsrud, 2009). I dagens skole med ønske om at skolen skal være lærende organisasjon, hvor læring og utvikling både hos elever og lærere står sentralt, er det essensielt med arbeid i team. I et team kan kolleger dra nytte av hverandres kunnskap, samt støtte og utfordre hverandre i arbeidet med tilpasset opplæring og utvikling av et godt læringsmiljø.

Senge (1990) har utviklet en teori om systemendringer i organisasjoner, som inneholder fem disipliner som han mener er avgjørende for å skape en lærende organisasjon. Dalin og Buli-Holmberg (2010) belyser hvordan denne organisasjonsteorien er gjeldende for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring i skolen. I følge Senge (1990) er det fullt mulig å

bygge en lærende organisasjon. For å få til dette er det grunnleggende å fokusere på helhet gjennom å forstå det som foregår som en sirkel hvor alt avhenger av og påvirker hverandre. Med lærende organisasjoner mener Senge *”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap”* (Senge, 1990, s. 9). Senge (1990) mener at disipliner er noe annet enn modeller. Gjennom å imitere modeller oppnås ikke suksess, men ved å praktisere en disiplin gir man seg i kast med livslang læring som fører til fremgang.

Personlig mestring innebærer at mennesker som kan sitt fag og som fortsetter å lære i gjennom hele livet har høy grad av personlig mestring. Det handler om at alle medlemmer i en organisasjon må føle mestring og vekst for at organisasjonen som helhet skal bli bedre. Hver enkelt må jobbe med sin personlige visjon og sitt engasjement for utvikling for å nå sine mål. Fremfor å snakke om virkemidler for å nå målet, skal man fokusere på hva som er det endelige målet når en jobber med utvikling av personlig mestring. Visjonen må ha en hensikt, for på den måten vil man hele tiden strekke seg mot målet. Avstanden mellom der man er i dag kontra visjonen om å komme dit man ønsker seg kan være et gap som gir kreativ energi, noe som tenner gnisten til å fortsette mot målet.

Mentale modeller er inngroddede mønstre som påvirker vår oppfattelse av verden og hvordan vi handler. Mentale modeller er ofte styrt av underbevisstheten. Derfor handler denne disiplinen om å snu speilet innover for å få frem indre tanker slik at de kan granskes og fremme ny lærdom. Gjennom å reflektere over egne generaliseringer og stille spørsmålstegn ved om egen oppfattelse stemmer overens med virkeligheten, kan det åpne for ny og utvidet forståelse. Denne disiplinen gjør det mulig å avdekke problemer i organisasjonen som er skapt på bakgrunn av generaliseringer og fastlåste mønstre.

Å skape felles visjoner handler om prinsipper og retningslinjer som er felles for alle i organisasjonen. Visjonen som er skapt av fellesskapet fremmer engasjement og innsatsvilje. Altfor ofte er visjonen noe som er nedskrevet og bestemt av ledelsen, men som ikke er gjennomsyret av menneskene i organisasjonen. Grunnlaget for å skape en felles visjon er personlig mestring. Felles visjoner som gjenspeiler den enkelts personlige visjon medfører forpliktelse fra alle menneskene i organisasjonen. Det er snakk om å skape en felles identitetsfølelse. Senge (1990) mener at man ikke kan utvikle en lærende organisasjon uten

felles visjon. Videre må felles visjon ses i sammenheng med systemtenkning for at visjonen skal holdes i live.

Teamlæring handler om å tenke felleskap, i dialog med kollegene. Et team kan oppnå enormt mye mer enn enkeltpersoner alene, samtidig som hver enkelts vekst øker raskere ved kollektive prestasjoner. Senge viser til Bohm som antyder at dialogen er grunnleggende i teamets læring, gjennom å gå i dialog med hverandre får man muligheten til å avsløre manglende sammenheng i tankene. Teamlæring handler om å finne frem til et felles språk.

Systemtenkning integrerer alle disiplinene til en helhet som bygger på hverandre. Denne er ”hjørnesteinen” i den lærende organisasjon, og handler om å se relasjoner og gjensidige påvirkninger. Gjennom systemtenkning forenes teori og praksis ved de ulike disiplinene til en enhet.

Senge bruker ordet ”metanoia” for å beskrive hva som skjer i en lærende organisasjon. Metanoia betyr mental forandring eller endret tankesett. Gjennom å lære endrer man sitt tankesett og får en ny forståelse av verden og oss selv. Læring er ikke noe som foregår en gang for alle, men som en kontinuerlig prosess igjennom livet. Først da kan man snakke om den lærende organisasjon.

Når en organisasjon stagnerer er det ofte fordi den henger fast i sin gamle struktur uten å være klar over det. Senge omtaler strukturmønstre som stadig dukker opp i ulike organisasjoner som ”system-arketyper”. For å få til endring og utvikling er det ikke nok å tenke helhetlig og systemisk, men det fordrer å bli klar over disse strukturene. Ved å identifisere disse vil man se hvor man skal gripe inn for så å få størst mulig effekt. Sentralt i systemtenkning er at alle deler ansvar for problemer som oppstår, det finnes ikke enkle løsninger som å skylde på en syndebukk, men det krever å se helheten i systemet.

De fem disipliner som grunnlag for en lærende organisasjon kan være vel så aktuelt i småbarnsfamilier og skoler som i det private næringsliv. Den er myntet på alle mennesker som er interesserte i kollektiv læring. Når det gjelder skolen som en lærende organisasjon har dette blitt viet et stort fokus både gjennom forskning og nasjonale føringer de siste årene. I følge Dalin og Buli-Holmberg (2010) har dagens skole en vei å gå før den kan kalles en lærende organisasjon. Noe av bakgrunnen for dette mener de ligger i at skolen i liten grad er preget av systemtenkning. Manglende etter- og videreutdanning er med å hemme personlig

mestring hos de ansatte, og organiseringen i skolen er ikke tilrettelagt godt nok for teamlæring. Utvikling av mentale modeller hemmes av den forståelsen vi har av skolen, og det er lite typisk å bygge en felles visjon i skolene.

2.3.5 Teamsamarbeid og tverrfaglig samarbeid

Teamsamarbeid er en forutsetning for et helhetlig og koordinert undervisningstilbud for elever. I følge Glavin og Erdal (2000) kan samarbeid defineres som ”...*samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen* (Glavin og Erdal, 2000, s. 26). Samarbeid er noe som må læres, og gjennom samarbeidskompetanse inngår problemløsningsevne, samarbeidsevne, fleksibilitet og omstillingsevne. Utviklingen av samarbeid tar tid, og kvaliteten på det samarbeidet som utvikles er veldig varierende. Alle former for samarbeid er avhengig av kommunikasjon (Glavin og Erdal, 2000).

Moen (2012) eksemplifiserer en sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid, hvor en gruppe mennesker rundt et barn med spesielle behov alle bidrar med sin kunnskap og forståelse av barnet i et likeverdig forhold. Et slikt samarbeid er grunnleggende for iverksetting av pedagogiske tiltak, hvor alle kan bidra med utfyllende informasjon og lytter til hverandre for å belyse barnets situasjon på en best mulig måte. Kvaliteten på samarbeidet avhenger av den enkeltes samarbeidskompetanse, og i dette begrepet inngår faglig kunnskap om samarbeid, relasjonskompetanse og evnen til oppmerksomt nærvær.

Det kan være utfordrende å få til et konstruktivt samarbeid hvor alle bidrar og føler tilhørighet (Schultz et al., 2009). I arbeidet med tilpasset opplæring er det avgjørende at lærere arbeider i team og lærer innenfor skolens fellesskap (Bjørnsrud og Nilsen, 2011). *”Læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er del av et skolefellesskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes”* (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 44). I kollektivt orienterte skoler fokuseres det på samarbeid i team, hvor undervisningen evalueres, lærerne har felles holdning til utvikling av skolen, er positive til endringer og har et godt arbeidsmiljø med stort handlingsrom. Videre preges kollektivt orienterte skoler av et godt forhold mellom lærere og ledelse med fokus på utvikling. Gjennom teamarbeid skapes felles referanserammer mellom de ansatte. Det viktige blir å finne en balansegang mellom individuelt og kollektivt arbeid blant lærerne (Bjørnsrud, 2011). Det er en forutsetning med et nært samarbeid mellom

ulike nivåer i skolesystemet for best å jobbe mot det felles målet om tilpasset opplæring og tidlig innsats i skolen.

Tverrfaglig samarbeid er samarbeid hvor ulike yrkesgrupper arbeider sammen mot felles mål, hvor den enes kunnskaper utfyller den andres. Gjennom denne samarbeidsformen oppstår ny viten og forståelse som skaper en felles kunnskap. Ved ulike bidrag fra de forskjellige yrkesgruppene i samarbeidet skapes en helhetlig og koordinert innsats (Glavin og Erdal, 2000). Tverrfaglig samarbeid handler både om å sikre kvalitet ved å samle og utnytte fagkompetansen på best mulig måte, og å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av faggrenser som kan bidra til utvikling. I samarbeid mellom mennesker både er det og utvikles det relasjoner mellom deltakerne i en dynamisk prosess. Relasjonen ligger til grunn for samarbeidets utvikling (Lauvås og Lauvås, 2004). Tverrfaglig samarbeid er essensielt i forebyggende arbeid, men ofte bærer samarbeidet preg av lite struktur og lite målrettet innsats. Denne samarbeidsformen har vært bedre forankret i individrettet arbeid, og ikke på systemnivå. Gjennom tverrfaglig samarbeid er det mulig å gjøre helhetlige vurderinger rundt barn og unge. De ulike faginstansene kan hente faglig støtte hos hverandre og øke egen kompetanse, som igjen vil gi bedre kvalitet i tilbudet som gis. Slik sett vil det være mulig å realisere tidlig innsats og en bedre utnyttelse av eksisterende ressurser (Glavin og Erdal, 2000). Samarbeid mellom spesialpedagoger og ulike lærere innad i skolene er viktig for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, samt å koordinere ordinær undervisning med spesialundervisning. Videre vil den kunnskapen spesialpedagoger besitter være til nytte for lærere i arbeidet med tidlig innsats for å få oversikt over ulike behov hos elevene (Bjørnsrud og Nilsen, 2011).

Ressursteam i skoler er ofte satt sammen av ulike faggrupper som rektor, PP – rådgiver, sosiallærer og spesialpedagog. Dette er fagfolk som har ulike bidrag og forståelsesmåter med seg inn i samarbeidet om helhetlige tiltak rundt både klasser og enkeltelever. De fleste omtaler nå det som tidligere het spesialpedagogisk team, som ressursteam eller r-team. Spesialpedagogisk team hadde primært fokus på tildeling av timer til spesialundervisning for elever som hadde vedtak etter Opplæringslovens § 5-1 (1998). I senere tid har teamets oppgaver blitt utvidet til også å gjelde arbeid med tilpasset opplæring (Schultz et al., 2009). Schultz et al. (2009) har erfaring med skoler hvor lærende ressursteam er selve drivkraften i skolens arbeid med tilpasset opplæring. Skolene som har lykket med fleksibel organisering har gjort ressursteamet til et slags servicetorg der bred kompetanse er samlet på et sted. På

denne måten er hjelp og støtte tilgjengelig for lærerne. Begrepet servicetorg gjenspeiler ressursteamets hensikt med å være et lavterskeltilbud som er lett tilgjengelig med sine tjenester. Videre hevdes det at satsning på skolens ressursteam vil være fundamentet i arbeidet mot en bedre og mer systematisk tilpasset opplæring for elevene. For at teamet skal utvikle sine arbeidsoppgaver og bygge ny kompetanse i tråd med skolepolitiske føringer, argumenterer Schultz et al., (2009) for at ressursteamet i tillegg til spesialpedagoger også bør knytte til seg sosiallærere, tospråklige lærere, skolehelsetjenesten og andre relevante grupper. På denne måten kan enda flere elever få dekket sine behov gjennom ordinær tilpasset opplæring.

2.4 Oppsummering av den teoretiske rammen

I dette kapittelet har det blitt redegjort for relevant teori som belyser masteroppgavens tema. Teori om forebygging og tidlig innsats danner grunnlaget for hovedtemaet i denne oppgaven. I arbeidet med visjonen om tilpasset opplæring, samt den skolepolitiske og samfunnsmessige innsatsen rundt forebygging og tidlig innsats, kommer vi ikke utenom innovasjon og kvalitetsutvikling for å bli bedre. Skolen må endres og utvikles for å møte elevene, og dette er et arbeid som ikke bedres en gang for alle, men må ses som en kontinuerlig forbedringsprosess. Det er et mål om at skolen skal være en lærende organisasjon. I dette arbeidet er det en forutsetning med et godt samarbeid både innad i skolen og med andre instanser, i denne sammenheng med den pedagogisk-psykologiske tjenesten da denne er representert i skolens ressursteam. Ressursteam i skolene skal bidra til kvalitetsutvikling og kompetansebygging i skolene, slik at skolene skal være mindre avhengig av ekstern hjelp og oppdage elevenes vansker på et tidligere tidspunkt. Det systemrettede arbeidet i skolen og i PPT løftes frem i oppgaven for å understreke viktigheten av organisatoriske forhold og endringer som må til for å møte elevenes behov. For å belyse ulike aspekter ved samarbeidets implikasjoner og muligheter er det vist til organisasjons- og systemteorier som bidrar til forstå sammenhengen mellom individ og kontekst. Teori om systemendringer og teamlæring viser hvordan en helhetlig organisasjon kan fungere ved hjelp av de ulike disiplinene slik Senge (1990) skisserer.

3 Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for hvilke metodiske valg som er foretatt før og underveis i prosjektet. Hvilke verktøy som er benyttet i datainnsamlingen og hvordan prosessen har foregått fra start til slutt. Det redegjøres for forskningstilnærmingen og troverdigheten i analyser av data. I tillegg hvilke etiske betraktninger som har ligget til grunn gjennom hele forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Med bakgrunn i den problemstilling som ønskes belyst i dette forskningsprosjektet er det læreres opplevelse og erfaringer som skal belyses. Det blir derfor naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju i datainnsamlingen. Det fenomenologiske perspektivet vil bli redegjort for som et bakteppe for den vitenskapsteoretiske forankringen i denne masteroppgaven. Kvalitativt forskningsintervju er en fenomenologisk tilnærming hvor man har en unik mulighet til å få informasjon fra informantenes egen livsverden (Kvale og Brinkmann, 2010). Fenomenologi er læren om det som viser seg, en filosofi grunnlagt av Husserl og videreutviklet av Merleau-Ponty. Senere ble denne filosofien utvidet av Heidegger til å omhandle begrepet ”livsverden”, om hvordan mennesker beskriver sin egen kvalitative opplevelse av sin verden, sitt liv slik det oppleves av dem selv. *”Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 45). I en fenomenologisk forstand søker en altså gjennom intervjuet å få tak i intervjupersonenes beskrivelse av sin egen livsverden. Nærmere bestemt den daglige livsverden slik den umiddelbart framtrer og oppleves av den enkelte (Kvale og Brinkmann, 2010). Hensikten med de kvalitative intervjuene i denne undersøkelsen er å få tak i lærernes opplevelser.

Kvalitativ forskning har etter hvert fått mer oppmerksomhet og faglig verdi. Bakgrunnen for dette er blant annet behovet for mer utfyllende informasjon og kunnskap om barn og oppvekst, og for forståelsen av mennesket som aktør i eget liv. Typisk for kvalitative data er beskrivelse av opplevelser, observasjoner eller samtaler. I motsetning til kvantitativ forskning er kvalitative metoder mer fleksible og gir rom for nye valg underveis i prosessen (Befring,

2007). Gjennom kvalitativ forskning søkes en utvidet forståelse av fenomener slik det oppleves i informantens sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Fenomenet som studeres i denne intervjuundersøkelsen er lærernes opplevelser av behov for støtte i forebyggende spesialpedagogisk og psykososialt arbeid, og den støtte de opplever at de får fra skolens ressursteam.

Det er så å si fravær av nyere undersøkelser av ressursteam i skolen, og det er forholdsvis lite teori. Derfor vil det være interessant å få grundig informasjon fra informantene om hvordan ressursteamet oppleves for dem. Den kvalitative tilnærmingen er gunstig med tanke på å få tak i informantenes egne erfaringer rundt tilrettelegging for læring og mestring i skolen (Gall, Gall & Borg, 2007). Prosjektet benytter intervju som metode, da dette er en metode som fremskaffer fylldig og beskrivende informasjon fra informantene selv. Den kvalitative forskningstradisjonen dreier seg om å få tak i opplevelser og erfaringer fra informantene (Dalen, 2011).

3.2 Intervju som instrument i datainnsamlingen

Valg av metode har vært en prosess med nøye overveielser underveis. Forskningsprosjektets *hva* og *hvorfor* ble omskrevet og diskutert med veileder ved flere anledninger før endelig valg. Kvale og Brinkmann (2010) understreker at det må være klart tematisert hva som er undersøkelsens formål før metode kan avgjøres. Det er videre nødvendig å sette seg godt inn i undersøkelsen hva, altså teori og forståelsesgrunnlag for det temaet som skal studeres. Dette danner så utgangspunktet for å stille relevante spørsmål og sette intervjueren i stand til å forstå og anvende den kunnskapen som innhentes (Kvale og Brinkmann, 2010). I dette tilfellet finnes det forholdsvis lite ny og oppdatert teori, da ressursteamets rolle i skolen er et relativt nytt fenomen.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er en metode som produserer kunnskap gjennom en samtale mellom mennesker. I motsetning til den dagligdagse samtalen, stiller det kvalitative intervjuet visse krav til forskerens forkunnskaper. På forhånd er det en forutsetning at forskeren har gjort seg kjent med det fenomenet som skal studeres, og gjort klart for seg hvilket tema som skal belyses. Kunsten å intervju lærer gjennom praksis, likevel er det en forutsetning å kjenne til ulike

aspekter ved det å bruke intervju som en forskningsmetode. Intervju er en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold, hvor intervjueren spør og informanten svarer. Dette forutsetter at forskeren er seg bevisst ulike etiske prinsipper som bør være redegjort før en går i gang med intervjuer, og som det tas hensyn til videre gjennom alle fasene i forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2010). Etiske prinsipper vil bli redegjort i eget avsnitt (3.5.3)

Det er vanlig å skille mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. Mest brukt er det semistrukturerte intervjuet hvor forskeren på forhånd har utarbeidet en intervjuguide som skal sirkle samtalen rundt det bestemte temaet. På denne måten vil informantene få svare åpent på spørsmål samtidig som man holder seg til sakens kjerne som er å oppnå innsikt i forskningstemaet (Dalen, 2011). I dette prosjektet ble det ansett som formålstjenelig å velge et semistrukturert intervju. Selv om spørsmålene er utarbeidet på forhånd, gir en slik intervjuform rom for nye spørsmål underveis på bakgrunn av informantenes tanker og svar.

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguiden

Arbeidet med intervjuguiden er en krevende prosess, samtidig som den er spesielt viktig og nødvendig ved semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden skal utarbeides med bakgrunn i problemstilling og arbeidstittel, slik at alle spørsmål vil være relevante for studien. Intervjuguiden vil ta utgangspunkt i *traktprinsippet* som vil si at en åpner med enkle, ufarlige spørsmål før en går over på kjernen av den informasjonen man er ute etter, for så å avrunde det hele på en god og positiv måte for begge parter. Det kan være en fordel å avrunde intervjuet med å spørre informanten om det er noe mer som burde trekkes frem. Under arbeidet med spørsmålene bør det tas hensyn til noen viktige kriterier som at spørsmålene er klare og tydelige, at de ikke er ledende, at det ikke kreves noen spesielle forkunnskaper som informanten ikke har, at spørsmålene ikke er for sensitive, og at spørsmålene gir rom for egne svar (Dalen, 2011).

I utarbeidelsen er det foretatt mange valg og endringer underveis for komme frem til de spørsmålene som vil gi mest mulig informasjon om temaet. Et prøveintervju ble gjennomført for å teste ut hvordan det ville være å gå åpent ut med intervju av et medlem i et ressursteam for å høre hvordan teamet fungerer i dag, sammenliknet med hvordan det ønskelig sett skulle ha fungert for informanten. Dette viste seg å bli lite hensiktsmessig, og det ble naturlig med mange oppfølgingsspørsmål. I etterkant av prøveintervjuet ble det tydelig at det er lærere som

sitter på den mest adekvate informasjonen om ressursteam. Teamet skal være til støtte for lærere og ledelse i spesialpedagogisk arbeid, hvilket synliggjør at det er læreres behov som må løftes frem. Etter hvert ble det svært mange spørsmål, noe som i dette tilfellet anses som nødvendig for å kartlegge ulike sider ved behov og støtte hos lærerne, samt få innsikt i deres og skolens kompetanse.

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i de ulike temaene ansett som relevant for problemstillingen. Det ble etter hvert mange spørsmål jeg ønsket svar på, disse ble delt inn i ulike kategorier. Disse kategoriene er:

Generell informasjon om skolen og læreren: Dette er for å åpne intervjuene på en god måte, i tråd med traktprinsippet (Dalen, 2011). Skolens størrelse og lærernes bakgrunn er sentralt her.

Generell informasjon om ressursteamet: Spørsmål rundt ressursteamets tilgjengelighet og kompetanse.

Læreres støttebehov og opplevelse av støtte fra ressursteamet: Hva er det lærere har behov for støtte til, og hva slags støtte opplever de å få fra ledelse, PPT og ressursteamet.

Forebygging på individ- og systemnivå: Hvordan det arbeides med tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet i skolen som helhet, og i klassen til den enkelte lærer. Hvilken kompetanse lærere selv har og hva de trenger av støtte i arbeidet. Hvordan lærere arbeider både på individ og systemnivå.

Teamsamarbeid og kvalitetsutvikling: Spørsmål som har til hensikt å belyse hvilken rolle ressursteam og ledelsen, samt PPT har i kompetanseheving ved den enkelte skole. Hvordan lærere opplever at det jobbes med team, deling av kunnskap og kvalitetsutvikling.

Kvale og Brinkmann (2010) fremhever at det i arbeidet med spørsmålene må planlegges slik at en både innhenter den relevante kunnskapen, og at det blir en dynamisk intervjusituasjon. Ved å dele intervjuguiden i temaer blir det ryddig for meg som intervjuer, samtidig som det legges opp til en samtale med informanten ved at temaene går i hverandre og omhandler ulike aspekter ved et og samme fenomen.

3.3 Utvalg og presentasjon av informantene

3.3.1 Utvalg

Ved bruk av intervju som metode må det gjøres flere vurderinger med hensyn til hvem og hvor mange som skal intervjues, altså utvalget. Antall informanter er avhengig av hva man skal undersøke og hvor mye tid som er satt av til prosjektet. Ofte ligger antallet på mellom fem og tjuefem personer (Kvale og Brinkmann, 2010). På bakgrunn av intervjuguidens omfang vil datainnsamlingen baseres på informasjon fra fire informanter. Når det kommer til valg av informanter har prosjektet tatt utgangspunkt i det Dalen (2011) omtaler som ”kriterieutvelging”. Gall, Gall og Borg (2007) omtaler dette som *purposeful sampling*, som innebærer å velge informanter man antar skal kunne gi rik og fyldig informasjon om det fenomenet som studeres. Å velge informanter ut i fra gitte kriterier vil ikke kunne si noe om en populasjon, men gi dypere innsikt i utvalgte personers tanker og erfaringer (Gall et al. 2007). Kriterier som er gunstige for dette prosjektet er å få informanter fra Oslo kommune, da skolene her har etablert ressursteam. Det er lærernes behov og perspektiv som er relevant for dette prosjektet, derfor ble informanter med denne utdanningen foretrukket. Eventuelle videreutdanninger er verken en forutsetning eller et minus. Det har vært ønskelig med lærere som har erfaring med og interesse for forebygging gjennom arbeid med læringsmiljø i skolen. For å finne informanter har jeg både forhørt meg med kontakter i praksisfeltet, og ringt rektor ved skoler for å høre om de fyller kriteriene og om skolen har lærere som kan tenke seg å stille til intervju. Det var mest hensiktsmessig for informantene at jeg møtte på deres arbeidssted. Dette kalles for oppsøkende intervju, eller feltintervju (Befring, 2007). De endelige kriteriene så slik ut:

- Utdanning som lærer
- Arbeider som lærer fra 4.-7. trinn
- Erfaring med bekymringsmeldinger til skolens ressursteam
- Erfaring med forebyggende arbeid med vekt på tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet

Etter nøye prosjektplanlegging og valg av hva som vil være et hensiktsmessig utvalg for denne oppgaven, startet arbeidet med å rekruttere informanter som kunne matche kriteriene. Det viste seg å være mer problematisk enn først antatt å finne lærere som kunne stille som informanter når dette skal gå via rektor på skolene. Rektor ved skolene ringte ikke tilbake, og e-postene ble videresendt til lærere ved en av skolene jeg kontaktet uten at lærerne fulgte opp. For å få tilgang på informanter benyttet jeg meg av en bekjent i fagfeltet som fungerte som det Hammersly og Atkinson (1987) omtaler som en *portvakt*. På denne måten ble forespørselen min luftet hos ledelsen før jeg tok kontakt på telefon, og rektorene var da både forberedt og positive til å si ja til intervju av lærerne. Etter tillatelse fra ledelsen, måtte jeg finne lærere som sa ja til å stille som informanter. Portvakten som hjalp meg inn i miljøet bidro også til å få tak i informanter. Dette omtales som en *sponsor* (Hammersly og Atkinson, 1987). I etterkant av telefonsamtalene sendte jeg e-post med informasjon om prosjektet til de lærerne som takket ja til å dele sine erfaringer. På denne måten avtalte vi også tidspunkt for intervjuene. I ettertid ser jeg at jeg kunne startet arbeidet med å finne informanter noe tidligere, på en annen side var det viktig for prosjektet at jeg hadde nok bakgrunnsstoff om temaet på forhånd, og at intervjuguiden skulle være utarbeidet på best mulig måte før jeg gikk ut i feltet. Slik sett var informasjonsinnhentingene nøye gjennomtenkt, og det var en klar plan for arbeidet. Alle de fire informantene fylte kriteriene for å delta i undersøkelsen og tilhører to ulike skoler.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Informantene er kategorisert etter bokstavene A, B, C og D slik at det underveis i prosessen er sikret både anonymitet og at det er enkelt for meg som forsker å forholde meg til disse kategoriene.

Informant A er utdannet allmennlærer med videreutdanning og har jobbet i underkant av fire år i skolen som kontaktlærer på mellomtrinnet.

Informant B er utdannet allmennlærer og har jobbet i overkant av fire år i skolen som kontaktlærer på mellomtrinnet.

Informant C er utdannet allmennlærer og har jobbet i underkant av syv år i skolen som kontaktlærer på mellomtrinnet.

Informant D er utdannet faglærer med videreutdanning og har jobbet tre år i skolen som kontaktlærer på mellomtrinnet.

3.4 Gjennomføring og analyse av intervjuene

3.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Ved bruk av intervju som metode er det viktig å foreta et prøveintervju for å sjekke ut hvordan spørsmålene er laget, teste opptaksutstyret og å få erfaring med egen rolle i en intervjusituasjon (Dalen, 2011). I mitt tilfelle ble prøveintervju nummer to med revidert intervjuguide og nye utvalgskriterier foretatt med en informant som fylte kriteriene for utvalget for å få en mest mulig reell situasjon. Dette ble gjennomført med utgangspunkt i hele intervjuguiden og uten stopp eller avbrytelser. I etterkant fikk jeg gode tilbakemeldinger fra prøveinformanten og materialet ble transkribert. Det ble gjort for å skaffe oversikt over innhentet informasjon og hva som lå i materialet. Det viste seg at dette intervjuet var såpass verdifullt at det kunne brukes i analysen. Alle fire intervjuene ble tatt opp med diktafon, ble foretatt på skolene der informantene jobber og tok mellom 40 og 50 minutter.

Intervjusituasjonen ble forskjellig med alle informantene, men alle intervjuene var en interessant og positiv opplevelse. Alle informantene ble sittende litt etter intervjuet for å prate og avrunde møtet. De ga på ulike vis tilbakemeldinger om at de synes det var et interessant temavalg, og de ønsket selv å sjekke ut mer i forhold til dette ved egne skoler. Dalen (2011) understreker også at man ikke skal haste i vei etter et intervju, men gi tid og rom for en prat med informantene.

3.4.2 Transkribering av datamaterialet

Gjennom transkripsjon omgjøres intervjusamtalene til skriftlig form, hvilket innebærer at man mister den verdien som ligger i tonefall og kroppsspråk hos informantene (Kvale og Brinkmann, 2010). Transkriberingen ble gjort kort tid etter at intervjuene var gjennomført, slik at intervjusituasjonen var frisk i minnet. Sammen med notater eller memos nedskrevet rett etterpå, opplevde jeg at informantenes meninger ble godt ivaretatt gjennom transkriberingen. Transkripsjonene er foretatt av forskeren selv, slik som Dalen (2011) trekker frem som en viktig del for å bli kjent med datamaterialet. Intervjuene er transkribert ordrett slik informantene har gitt sine uttalelser. Med diktafon av bra kvalitet ble arbeidet med

gjengivelse av informasjon en god, men tidkrevende prosess. Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at det finnes flere måter å gjøre dette arbeidet på, og at forskeren må velge transkripsjonsmåte ut i fra hvordan de skal brukes. I dette tilfellet er ikke pauser og intonasjoner tatt med, det er heller fokusert på hva informanten rent faktisk forteller. Opptakene ble lyttet til flere ganger, og spolt tilbake for å være sikker på at det ble transkribert slik det ble fortalt av informantene. Til sammen utgjør de fire intervjuene rundt femti sider med transkribert materiale.

3.4.3 Analyse av datamaterialet

Analysearbeidet er med på å prege hele prosessen, samt de valg og tolkninger man gjør som forsker (Kvale og Brinkmann, 2010). Etter at intervjuene var ferdig transkribert, fortsatte arbeidet med å strukturere og analysere dataene. For å analysere datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i kategoriene i intervjuguiden. Transkriberingene ble sortert etter ulike fargekoder og uttalelsene som omhandlet samme kategori ble samlet og studert nærmere. Gjennom koding eller kategorisering er målet å lete etter beskrivende informasjon om det som undersøkes hvor både likheter og forskjeller løftes frem (Kvale og Brinkmann, 2010). Etter at materialet ble kategorisert var det viktig å lete etter mening i innholdet ved å tolke og trekke inn teorier som underbygger informantenes utsagn. Dette er det Dalen (2011) omtaler som *experience near* og *experience distant*, hvor man løfter datamaterialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Slik sett opplevde jeg å få en bedre oversikt over datamaterialet og hva dette handlet om, men det var en krevende prosess som tok lang tid. Gjennom å lete i dataene slik jeg gjorde fant jeg nye ting underveis og det ble mer tydelig hvilke uttalelser som tilhørte de ulike kategoriene. Analysearbeidet er foretatt uten dataprogram, dette fordi jeg opplevde å ha god oversikt over de fire intervjuene, og at forarbeidet med intervjuguiden var såpass grundig.

3.5 Validitet og reliabilitet

3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om man undersøker det man har ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010). Det handler om oppgavens troverdighet og gyldighet, og det vil i dette kapittelet bli

redegjort for hvilke kvalitetskriterier denne oppgaven har tatt hensyn til. Det vil bli tatt utgangspunkt i det Maxwell (1992) vektlegger i sine ulike validitetskriterier.

Deskriptiv validitet omhandler måten data er innhentet og fremstilt på. At det som formidles er reelt og at datamaterialet er fremstilt slik som informantene har fortalt om sine erfaringer. Det dreier seg om at det informantene forteller oppfattes riktig av forskeren slik at transkriberingen slik sett blir valid (Maxwell, 1992). I kapittel 3.4.2 er det redegjort for hvordan datamaterialet er transkribert, og her har jeg fremhevet at transkriberingen er foretatt kort tid etter intervjuet, og at det ble benyttet solid opptaksutstyr.

Tolkningsvaliditet innebærer at forskeren tar hensyn til hva informantenes uttalelser betyr og mener for dem slik de er fortalt. Dette innebærer at de tolkninger som gjøres skal være i tråd med det informantene har ment (Maxwell, 1992). Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål som tydeliggjør eller oppfordrer til nærmere forklaring har informantene fått anledning til å forklare på nytt eller gi en dypere forståelse rundt det de har fortalt. Både informantene og jeg klargjorde spørsmål og svar som vi var usikre på om var forstått rett.

Teoretisk validitet vil si at teorien som brukes for å forklare temaet underbygges av datamaterialet (Maxwell, 1992). Den teoretiske rammen for oppgaven var grunnlaget for intervjuguiden, og noe av teorien er hentet i etterkant av intervjuene for å kunne få en teoretisk forståelse av datamaterialet. Intervjuguiden og teorien som er benyttet til å belyse både temaet og informantenes utsagn er teori som belyser det fenomenet som er studert. I fremstillingen av resultatene er det brukt fyldige beskrivelser fra informantene for gjennomgående å underbygge mine funn.

Generaliseringsvaliditet handler om at funnene i datamaterialet kan ha relevans for andre enn de som er direkte studert (Maxwell, 1992). Generalisering er ikke poenget i kvalitativ forskning, samtidig vil disse funnene trolig være til interesse for andre i skolesektoren. Gjennom forskningsprosjektet har fire lærere fortalt om sine erfaringer, hvilket ikke kan ha overføringsverdi til en populasjon, men deres erfaringer og opplevelser kan likevel ha verdi for andre.

Evalueringsvaliditet dreier seg om å evaluere rammen for forskningsforløpet, om hvor vidt tolkninger og konklusjoner er korrekte og objektive (Maxwell, 1992). Min drøftning er

foretatt med utgangspunkt i hva informantene har fortalt og knyttet opp til den teoretiske forankringen i oppgaven. Slik sett er mine tolkninger forsøkt å være så objektive som mulig.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes troverdighet, og om den samme undersøkelsen kan gjennomføres av andre forskere med samme resultat (Kvale og Brinkmann, 2010). At resultatene skal kunne etterprøves av andre forskere er vanskelig å få til i kvalitativ forskning, da dette er avhengig av forskerens rolle og samspillet mellom forsker og informanter (Dalen, 2011). Jeg opplevde at det var et godt samspill mellom meg og mine informanter, og fikk positive tilbakemeldinger fra dem. Alle informantene ble sittende igjen i etterkant av intervjuet, og vi hadde en hyggelig samtale avslutningsvis.

Andenæs (2000) argumenterer for at det er like aktuelt at man i kvalitativ forskning jobber så reflektert og etterrettelig som mulig for å skape pålitelig data. Gjennom å vise hvilke metoder og redskaper man har benyttet seg av vil dette styrke reliabiliteten i forskningen (Andenæs, 2000). Gjennom hele metodekapittelet er det blitt beskrevet etter beste evne hvordan dette prosjektet har blitt gjennomført fra start til slutt. Slik sett mener jeg at oppgavens reliabilitet er ivaretatt og redegjort for på en tilfredsstillende måte.

3.5.3 Etske perspektiver

I forskningsarbeid er det mange etiske hensyn som skal kunne forsvares, og dette prosjektet har forholdt seg til de etiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). Disse retningslinjene er til hjelp for forskere gjennom sentrale overveielser i forskningsprosjektet (NESH, 2006). I dette arbeidet har det blitt tatt hensyn til de punktene som er relevante for utvalget av informanter.

Alle som er med i et forskningsprosjekt skal få god informasjon om hensikt og formål med prosjektet (NESH, punkt 8, 2006). Dette er ivaretatt ved at alle informantene på forhånd har fått tilsendt informasjonsskriv med relevante og tydelige opplysninger. I møte med informantene har de fått tildelt en samtykkeerklæring hvor informantenes rettigheter er presisert, og at det er valgfritt å delta i prosjektet, samt at de har muligheter for å trekke seg når som helst uten nærmere forklaring. Dette er i tråd med punkt 9 (NESH, 2006).

Informantene som har stilt opp er forsikret om at de vil bli fullt anonymisert og at opptakene

oppbevares trygt underveis i analyseprosessen. Videre at disse opptakene vil bli slettet etter at sensuren på masteroppgaven har falt (NESH, punkt 14 og 16, 2006). Anonymisering av informantene er tatt hensyn til ved å kategorisere de med bokstaver fr A til D, og det blir ikke gitt opplysninger om hvilken skole eller bydel de tilhører. At prosjektet har brukt skoler i Oslo sier likevel ikke noe om fra hvilken av de om lag 100 skolene som er brukt.

I forkant av forskningsarbeidet ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent i starten av januar. Etter at utvalg, problemstilling og tittel ble endret, ble disse opplysningene sendt og godkjent av NSD via e-post.

Etiske hensyn og vurderinger må tas gjennom hele prosessen, fra starten til oppgaven er ferdig (Kvale og Brinkmann, 2010). Både gjennom valg av informanter og utarbeiding av intervjuguide ble det gjort vurderinger i forhold til hvem som best kunne belyse fenomenet og hvordan man bør stille spørsmålene til informantene.

Forskerens rolle vil være med å påvirke kvaliteten på kvalitativ forskning, hvilket stiller krav til forskerens måte å møte informantene på og hvordan informasjonen fremstilles (Kvale og Brinkmann, 2010). Datamaterialet er behandlet på fortrolig måte, ordrett transkribert og fremstilt slik som de har blitt uttalt av informantene selv.

3.6 Forskerrollen

Her vil det kort redegjøres for hvilken forståelse og med hvilket perspektiv jeg gikk inn dette forskningsprosjektet. Gjennom forskningen er det lærernes perspektiv jeg vil løfte frem. Ressursteam i skolen er ment som en støtte til rektor og lærere i skolen i deres arbeid med å tilrettelegge en best mulig hverdag for elevene. Når dette blir studert i et forebyggende perspektiv er det med bakgrunn i skolepolitisk satsning om tidlig innsats. Derfor er det viktig å vite noe om hvordan teamet rundt lærerne oppleves av lærerne selv.

Tidligere i oppgaven ble det fenomenologiske perspektivet presentert som et bakteppe, hvor essensen var å oppnå innsikt i opplevelser og erfaringer hos informantene. Samtidig er det slik at man som forsker ikke er nøytral, men har sin egen forståelseshorisont med seg. Dette omtaler Wormnæs (2005) som forforståelse. Forforståelsen danner grunnlaget for hvordan jeg vil forstå det som undersøkes. Mine bakgrunnserfaringer vil prege min forståelsesmåte og mine tolkninger (Wormnæs, 2005). Denne forforståelsen er også utgangspunktet for valg av

forskningstema. Dalen (2011) fremhever at forforståelsen bevisst bør brukes for å skaffe seg en enda bedre innsikt i det informantene forteller. Til tross for at tolkning aldri kan bli objektiv, har jeg vært bevisst mitt eget utgangspunkt igjennom hele prosessen. Gjennom å møte informantene og lytte til deres opplevelse, har jeg fått ny innsikt i temaet og ny forståelse har oppstått. Mine bakgrunnstanker har både blitt bekreftet og avkreftet gjennom intervjuene.

I tolkning og forståelse er hermeneutikken sentral. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for tolkning og forståelse i kvalitativ forskning. Dette innebærer å avdekke en dypere mening i datamaterialet enn det som informantene eksplisitt meddeler. Ved at man veksler mellom å se helheten i lys av de ulike delene, og delene i lys av helheten kalles dette den hermeneutiske spiral. Det symboliserer at det verken er en start eller slutt ved forståelsen, men denne veksler mellom forforståelse, datamaterialet og teori (Dalen, 2011). Den hermeneutiske forståelsesmåten har preget analysearbeidet i denne undersøkelsen, hvor både enkeltutsagn og hele intervjuet hos hver enkelt informant har blitt studert sammen og hver for seg for å finne sammenhenger og mening.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres sentrale funn fra analysen. Det har blitt tatt utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden i fremlegging av funnene. Disse kategoriene er generell informasjon om ressursteamene, læreres støttebehov og opplevelse av støtte, forebygging med vekt på tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet og teamsamarbeid og kvalitetsutvikling. I analysen blir det benyttet det Dalen (2011) omtaler som tykke beskrivelser fra informantene, og beskrivelser av fellestrekk og forskjeller ved det de ulike informantene har fortalt under intervjuene. Ved å få fram fellestrekk og forskjeller prøver man å få et bredt forståelsesperspektiv, hvilket er sentralt i kvalitativ forskning (Befring, 2007). Prosjektet har undersøkt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med ressursteam og hvordan møter teamet læreres behov for støtte i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet?

Med utgangspunkt i problemstillingen var mine forskningsspørsmål følgende:

- Hvordan erfarer lærere at spesialpedagogisk ressursteam arbeider?
- Hvordan opplever lærere at ressursteam gir støtte i forebyggende spesialpedagogisk arbeid?
- Hvordan opplever lærere at PPT og skoleledelsen gir støtte i forebyggende spesialpedagogisk arbeid?

4.1 Generelt om ressursteamene

4.1.1 Ressursteamets støtte til lærere

Støtten fra ressursteamet er ikke relatert til den undervisningen som foregår i klasserommet. Ingen av informantene opplever å få støtte direkte inn i klasserommet i forhold til arbeidsmetoder eller tilrettelegging. På spørsmål om teamenes kompetanse i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet på skolen opplever alle informantene at teamene har god kompetanse. Informant A, C og D er derimot usikre på om kompetansen kunnet vært unyttet på en annen måte. Informant A opplever at det er for lite bruk av ressursteamets kompetanse:

Jeg føler at mye av det som kommer ut av disse møtene blir mer sånn, det blir litt formelt, det er lite konkret ofte som kommer ut av det. Det er mange ressurser samlet, mye kompetanse, men jeg synes ikke det blir brukt. Det er jo jeg som skal lære der, men det er ofte jeg som sitter og prater da.

Informant C opplever at det er behov for effektivisering og deling av erfaringer:

Skulle ønske det var litt mer effektivisering av det. Jeg synes jo de er dyktige de som sitter der, de har jo kanonmange år på ryggen..eh..men jeg synes de kunne vært litt mer delaktige i undervisningen. ... Skulle ønske at det var litt mer deling, det er jo drømmen da, men så er det jo tid..

Informant D opplever at teamet har god kompetanse når både BUP og barnevern også er representert i teamet, men at problemet er at møtene ofte blir avlyst:

Men det som jeg etterspør litt er jo... det er så, det er ofte man hører at nei, barnevernet avlyste eller BUP avlyste eller PPT, så vi fikk ikke satt oss ned alle sammen. Så kan det gå en måned til neste gang, ikke sant. Så ting tar så lang tid. ..også håper man når man vet at en av elevene dine skal bli tatt opp i r-team, så har man liksom en forhåpning om at kanskje man får noen svar, at det kommer seg litt videre da, og da blir det jo innmari...litt sånn påkjennning at nei det kom ikke noe videre fordi at det var en av instansene som ikke var tilstede. Men absolutt de ..de har jo kompetansen når de først får satt seg ned.

4.1.2 Ressursteamets tilgjengelighet

Informant A og B opplever at ressursteamet er veldig tilgjengelig. Informant A har aldri måttet vente lenge og anser teamet som fleksibelt og at de tar møter på strak arm ved behov fra lærerne. Det handler om støtte til saksgang fra begge disse informantene, ingen av de to informantene har hatt behov for støtte til egen tilrettelegging i klasserommet.

Informant C og D opplever mer frustrasjon rundt teamenes tilgjengelighet og at ting tar veldig lang tid. Informant C fikk i fjor beskjed om at det var stopp i henvendelser grunnet stor pågang hos PPT. Informant D opplever at det stadig er flere elever å være bekymret for, men må prioritere de sakene som brenner mest for øyeblikket da teamet ikke har kapasitet og møtes sjelden. Begge disse informantene opplyser om frustrasjon knyttet til hva de skal gjøre

mens de venter på saker rundt deres elever i ressursteam. De savner mer konkrete råd og tips, samt mer effektivisering. Informant D forteller sin opplevelse av teamets tilgjengelighet slik:

..veldig..hva skal jeg si....jeg kan ikke si ikke eksisterende, for det er dem jo. Det er jo ikke så veldig mye sånn at vi..vi tar opp elevsaker på teamtid, ...men når sosiallærer eller noen fra ledelsen er der. Da får vi ofte tilbakemelding, for da gir vi uttrykk for hva vi er bekymra for og hvorfor og så tar de det videre til r-team. Så de er på en måte mellomledet der, så jeg som lærer har ikke noe direkte tilknytning til r-teamet. Og når et barn har blitt tatt opp i r-team, så tar det også litt tid før vi får vite, altså hva er blitt sagt på r-team, hva har de kommet fram til. For det er såpass lang tid mellom hver gang vi har noen fra ledelsen inne på teamtid, så for min del i hvert fall, de personlige erfaringene jeg har gjort så er det litt sånn vanskelig, litt lite tilgjengelig da, for å drøfte ting og..eh direkte opp til r-teamet.

4.1.3 Grunnlag for bekymringsmelding

Det som er felles for alle informantene er at de bruker ressursteamet ved sin skole. De forteller at det både er faglige og sosiale faktorer som er grunnlag for lærernes bekymringsmeldinger til skolens ressursteam. Informant D forteller følgende om hvilke type saker som meldes:

Det er alt fra atferd, atferd som man synes er bemerkelsesverdig, utenom normalt, også er det faglig. Begge deler. For det er jo veldig sånn, også er det jo begge deler, ikke sant, veldig ofte at det henger sammen.

Informant A og B forteller at de melder opp saker etter at de har foretatt grundige kartlegginger, og at det enten er ved spørsmål om en klar diagnose eller i tilfeller hvor det er usikkert om normalskolen er det rette tilbudet for eleven. Informant B forteller av det ikke meldes på fag med mindre det er et klart behov, men mer sosiale problemstillinger:

..det går mest på sosialt, har det gjort så langt da, altså jeg melder ikke så mange på faglig grunnlag. Jeg er litt opptatt av at ikke for mange, at alle skal ikke være hos spesialpedagog. Og at hvis de skal til spesialpedagog skal det være et klokkeklart mål at de skal tilbake, altså det er målet at de skal tilbake i stor klasse, at de skal tilbakeføres. Så jeg er litt restriktiv på det, jeg utreder gjerne for å finne ut om dysleksi og sånne ting, men jeg tenker at alle har behov for, altså alle nyter godt av å være i en gruppe hvor det er mange flinke. At det ikke nødvendigvis er i en gruppe hos spesialpedagog. Det er mitt inntrykk at kanskje ofte

så senker man bare kravene, så går den tralten videre også er man på en måte..eh, ja litt kjørt da i forhold til ungdomsskole og sånn.

4.2 Lærernes behov for støtte fra ressursteam

4.2.1 Ressursteamets mandat

Lærerne forteller at de opplever at det er uklarheter rundt hva som er ressursteamets mandat ved skolen. Både informant C og D opplever at de ikke har oversikt over hvilken rolle ressursteamene faktisk har. Informant D hadde ønsket at ressursteamene hadde møter oftere, slik at det var flere elever som kunne få støtte:

Ideelt sett så synes jeg at de møtene skulle vært oftere, for at jeg også ser at det er utrolig mange saker på den skolen her, som..også blir det litt sånn at når jeg vet at det tar såpass lang tid, si at jeg får to elever som blir tatt opp i r-team, så vet jeg at det er, jeg kan ikke trumfe igjennom med de to-tre andre som jeg også er bekymra for. Eh..eller som ligger i grenseland..eh, fordi at man må liksom ta de sakene som brenner mest og så tar det så lang tid til neste gang jeg kan ta inn en ny en. Så det ser jeg i klassen min, jeg har jo to-tre stykker nå som jeg gjerne også skulle tatt opp i r-team, men så har jeg to andre elever som er såpass stor utfordring at jeg vil at det skal på en måte prioriteres først. ..mm..og på den måten kan man jo si at det sitter barn som kanskje mister litt av retten sin da, eller de kunne trengt å kanskje fått litt fokus på, de trenger hjelp på en eller annen måte som jeg synes er litt vanskelig. Men, jeg skulle ønske at de var litt mer synlige og litt oftere, oftere..at det ikke var så lang tid mellom hvert møte..ideelt sett.

4.2.2 Ressursteamet som informasjonskanal

Det går igjen hos informantene at det er støtte til utredning og formalisering som ressursteamet stort sett brukes til. Informant C forteller sin opplevelse av teamet som informasjonskanal slik:

Jeg føler at ressursteamet er mer sånn informasjonskanal. Du må liksom ha de papirene i orden, du sitter på det møtet og så har du fått gitt de papirene og så det er det...jeg har liksom aldri tenkt på ressursteamet som en forlengelse av min arbeidsdag.

Informant A opplever støtte til formalisering og gir følgende beskrivelse:

Støtten jeg har fått fra ressursteam er hjelp til å tilby elever mer enn hva vi som en vanlig skole kan. Det har blitt litt sånn, de har ført saken videre da til rette instanser. Så sånn sett har de jo støttet meg på det. Også er det jo det selvfølgelig å hjelpe til å få formalisert spesialundervisningsbehovet, altså skrive en IOP for eksempel. Det gjør jo ikke vi, det er det spesialpedagogen som gjør. Så sånn sett så hjelper det, det forenkler jo hverdagen med papirmølla og sånn, for det er jo en del papirarbeid knytta til elever som har behov som blir omtalt og snakket om i r-team.

Alle informanter opplever at de får hjelp og støtte til det de har behov for, men at prosessen er lang og tidkrevende. I tillegg savner de konkretisering av tiltak fra ressursteamet.

4.2.3 Ressursteamet kan effektiviseres og arbeide forebyggende

Alle informantene opplever at deres skole har behov for å ha et ressursteam. Det gjelder særlig i forhold til å få satt ting i system og hatt møter rundt elever man er bekymret for. Samtidig etterlyser lærerne mer konkrete tiltak og effektivisering. Informant A beskriver sin opplevelse slik:

Det er så viktig at det er konkrete tilbakemeldinger og at den tiden man har i et r-team brukes til å være løsningsorientert og ikke til en sånn ytterligere kartlegging, for det opplever jeg ofte. At man sitter og snakker om liksom hva som er situasjonen, for det vet jo alle, det har du skrevet i henvisningen og det skjønner alle.

Informant C sier arbeidet med å skrive henvisning og pedagogisk rapport krever mye tid:

Jeg synes rett og slett effektivisering av, jeg synes det blir for dumt for vi står i det klasserommet og når man sier at her er man bekymra, det er egentlig nesten det som bare burde holdt. Man trenger ikke vente noen uker til på et ressursteam, så skal de sitte og jabbe der og så skal man vente litt til...så jeg synes egentlig at man skal – vi må gjøre noe her, også skal det bli gjort noe.

Informant C savner direkte tips og råd opp i mot egen undervisning i klasserommet, men sier samtidig at dette er noe de er gode til å hjelpe hverandre med i lærerteamet. På spørsmål om ressursteamet burde jobbet med noen saker som de ikke gjør i dag, er det ulike meninger blant informantene. Informant B mener skolen bruker mye ressurser slik det er i dag, og har ikke

noe savn rundt skolens ressursteam. Informant A mener teamene bør struktureres og arbeide mer forebyggende på et tidligere tidspunkt med observasjon og lignende i klasserommene, ikke bare gripe inn når lærere har behov:

Jeg synes ressursteamet er et godt forum som jeg føler bare blir litt sånn, ikke nødvendigvis hos oss, men jeg kjenner mange andre lærere, at det bare blir litt sånn supperåd. Så det å kunne få strukturert r-teamene litt rundt og satt litt mer føringer og implementere de i arbeidet på et tidlig, forebyggende tidspunkt, på en forebyggende måte så tror jeg det er bra. Så behovet er der, men om det blir forvaltet og gjort på en riktig måte den kompetansen de har, det vet jeg ikke.

4.3 Forebygging på individ- og systemnivå

4.3.1 Fokus på arbeid med TPO og læringsmiljø i skolene

Alle informantene opplever at det er stort fokus på arbeid med læringsmiljø og tilpasset opplæring på deres skoler. Det er felles at alle vektlegger struktur, trygghet og en god relasjon til elevene som grunnleggende for et positivt læringsmiljø, og at tilpasset opplæring er noe de forholder seg til hele veien. Informant A opplever at læringsmiljøet ligger til grunn for elevenes læring:

På min skole så er, på mitt trinn, så er man ekstremt opptatt av det, av det psykososiale arbeidsmiljøet. Fordi man kan ikke lære, altså det ene følger det andre, læring oppstår ikke dersom man ikke har et godt arbeidsmiljø, dersom man ikke har en god leder i klasserommet med gode relasjoner til barna. Uten det så kan man ikke lære, i hvert fall ikke på en barneskole, for barna trenger å stimuleres og de trenger å motiveres. Det kommer ikke gratis.

Informant B understreker dette ved å fortelle at det er bedre å bruke tid på læringsmiljøet fremfor å bruke mye tid på å lage perfekte opplegg, da det er så mye læring i et godt læringsmiljø. Det motsatte er å bruke mye tid på opplegg i en klasse hvor dette ikke mottas. I denne lærerens klasse er negativ atferd elevene i mellom mer eller mindre luket bort. Informanten sier videre at selv om lærerne vektlegger læringsmiljøet som grunnpilar for læring, er ledelsen opptatt av resultater:

Nei, de tenker jo at vi må få resultater. Men de får jo det hvis vi får gjøre det vi vil, ikke sant. Så vi leverer jo der også, men i prinsippet, altså prinsippet er at trygghet og trivsel kommer først da, mens ledelsen skal ha resultater.

På skolen til informant D bruker de et program som går på kollektive ferdigheter og merker stor bedring i læringsmiljøet etter de startet med dette. Fra første til fjerde trinn har de *early years* som også fanger opp en del elever.

Når det gjelder tilpasset opplæring er det enighet i at dette er så mangt, og det tilpasses etter beste evne. Samtlige av lærerne bruker *læringspartner* hvor elevene hjelper hverandre, og samarbeider med forskjellige medelever. Lærerne bruker mest tid på de elevene som trenger ekstra oppfølging, og setter også ofte sammen grupper med blandet nivå. Det brukes mye tid på begreper før de går over på mer avanserte oppgaver, slik at alle skal følge med best mulig.

4.3.2 Lærernes opplevelse av egen kompetanse

Lærerne i undersøkelsen oppgir at de føler de har den kompetansen de trenger i arbeidet med læringsmiljøet. Dette er noe de bruker mye tid på, som ligger til grunn for læring og noe de opplever å mestre godt. I tilfeller hvor de har behov for tips og støtte med tilrettelegging brukes kolleger til dette, ikke skolens ressursteam. Den samme tendensen gjelder støtte med tiltak for gråsoneelever. Alle lærere oppgir at de har flere elever som de anser som risiko eller gråsoneelever, og at disse elevene byr på utfordringer. Informant C sier følgende om hvor hjelp for denne gruppen elever søkes:

Ja, jeg går først til kollegaene mine, jeg gjør det. Men det er jo litt for at de sitter der oppe også, sitter sammen med dem. Ikke for at jeg ikke stoler på de, men det blir liksom kortest vei. Så det er mest kollegaene mine.

Informant D opplever å være bekymret for mange elever, men at de i gråsonen kommer litt i andre rekke fordi ressursteamet ikke har kapasitet. Mange av de barna som er i gråsonen har vedtak om særskilt norskopplæring (sno), slik at på denne skolen er de allerede ute i timer med *snolærere*. Informant D gir følgende beskrivelse av sin opplevelse:

...de trenger litt lenger tid til å fordøye stoff som de får, så..og da så man på en måte holder de litt over overflaten da, så får man på en måte håpe at de ikke synker før man får tatt de videre. Men..men som sagt, jeg sitter jo på en 2-3 elever som jeg gjerne skulle tatt videre.

4.3.3 Lærernes forventninger til PPT

Informantene ønsker mer støtte fra PPT enn det de får i dag. Lærerne uttrykker at de har behov for konkrete tiltak og arbeidsmetoder, men at det formelle rundt sakkyndige vurderinger ikke er til støtte i deres arbeid. Informant C forteller følgende om hvordan synligheten til PPT oppleves:

Jeg tenker jo at de har testinga, og så kommer rapportene, og så kommer rapporten til oss. Også ja, nå er det bestemt at denne eleven har et vedtak og skal ha så og så mange timer og..ja.. det..men de er jo allerede i liten gruppe eller særskilt norskundervisning da. Så rapporten, det er vel bare et papir som betyr at jeg har gjort jobben min..og sett at det er noe som ikke stemmer..det er jo det. Rett og slett.

Informant A har en tilnærmet lik oppfatning og beskriver det slik:

Når man har et møte hvor PPT er tilstede er man kanskje ute etter mer sånn konkret tilbakemelding. Ofte blir det at de sier tilrettelegg så godt som mulig, i stedet for å si konkret forslag på hva man kan gjøre.

Informant A har imidlertid henvist et par elever som er i gråsonen til ressursteam, hvor PPT har observert undervisningen i klasserommet og vurdert at eleven kan hjelpes innenfor det ordinære tilbudet. Andre har fått utdelt pc og blitt plassert fornuftig i klasserommet.

4.4 Teamsamarbeid og kvalitetsutvikling

4.4.1 Visjoner som kommer fra ledelsen gir ikke eierskap i kollegiet

På skolen hos informant D har de felles visjoner og mål som styres mye ut i fra det programmet de jobber med på skolen. Informanten fremhever at det er mange gode ideer, men at det i praksis oppleves som vanskelig:

.. etter skolestart i fjor så satt vi å reiv oss litt i håret fordi vi har jo også hatt en veldig utskiftning av ledelse, på skolen, eh..og det har vært..,så det har vært litt stor frustrasjon der for alle ledere har kommet inn med sin visjon og sine mål, også må på en måte lærerne bare kaste seg rundt, også får man ikke noe eierforhold til det som lærer, og det er jo vi som skal praktisere det, så der har det vært litt sånn..man har liksom blitt dratt litt i hver sin ende og eh,ja. Men, det er jo en visjon om at vi skal ha samme mål og samme retning hele

veien, og det ..jeg tenker at teorien er veldig fin, men i praksis så funker det ikke helt optimalt..på grunn av litt mangel på oppfølging..

Det fortelles videre om liten tid til å sette seg ned med kolleger og evaluere fordi det stadig kommer noe nytt, et nytt mål som skal implementeres. Informanten savner refleksjon i felleskap og sier:

... det blir litt sånn, jeg hører jo det fra andre lærere at man føler at ting blir litt sånn tredd ned i hodet på en, og man har liksom hørt om det at man har fått ting tredd ned i hodet på en også har man ikke helt skjønt hva det innebærer, men jeg skjønner jo det nå. For det er, du føler at du bare blir gitt et mål det her skal dere jobbe med også har man...men hvordan skal jeg jobbe med det og når er det vi har oppnådd målet våres, har vi oppnådd målet når de klarer å gå opp trappa rolig eller har vi nådd målet når de klarer å gå rolig inn i klasserommet eller hva...altså hva er målet?

4.4.2 Savner en synlig ledelse i kvalitetsutvikling

Informant C opplever at det er felles satsning på leseplan, og at de snart skal ha et seminar om klasseledelse. Samtidig savner informanten en mer synlig ledelse:

Men jeg savner at ledelsen er litt ute i klasserommene. Ingen i ledelsen, jo det er en som har sett meg ha en oppstart av en time i de 6 årene jeg har jobbet her. Og når du da hører at du er en vidunderlig dyktig lærer...selvfølgelig sier man takk, men det er jo ikke adressert for de har jo ikke vært der. Så det blir jo bare på personen de ser utenom og de faglige samtalene man har utenom klasserommet. Så det er en ting som jeg synes ledelsen kunne vært flinkere på, og hatt skolevandring og at vi kunne besøke hverandre mer.

4.4.3 Deling av kunnskap initieres av lærerne selv

Alle informantene fremhever at det er kultur for å dele kunnskap mellom kolleger på deres skoler, at man sparrer med hverandre og deler metoder og tips som fungerer. Det er imidlertid ingen som sier noe om hvordan dette er organisert fra ledelsens side, om det er et system for hvordan kunnskap skal deles innad i organisasjonen. Deling av kunnskap og erfaringer er noe som den enkelte lærer selv tar ansvar for ved behov, slik det fremstilles av samtlige informanter. Informant A beskriver sin opplevelse slik:

Det er det artig at du spør om, for det har vi etterlyst. Det å ha sånne fagmøter det synes jeg er viktig, og det er det ikke nok av.

Informant B forteller om lignende erfaring på spørsmål om hvordan kunnskap deles:

Eh, for lite antakeligvis, men..altså vi jobber jo, teamsamarbeidet er veldig tett på alle trinnene, også er det jo..skal vi se, det er tre team som har satt av 1 ½ time til teammøter hver uke, så mye av rammene er jo delt, men pedagogisk diskusjon ikke så mye, kanskje. Men det er igjen tida da, ikke sant, det må på en måte falle naturlig.

Alle informantene opplever at de mestrer arbeidet med tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet godt. Det går igjen hos de forskjellige at læringsmiljø er noe som er ekstremt viktig, og som de har fått såpass mye erfaring med at de opplever å være gode på det. Det er gode rutiner for å se og fange opp elevene, og å være tilgjengelig for dem. Informant B beskriver sin opplevelse slik:

Det jeg i hvert fall gjør da, for at systemet gjør at jeg skal få sett og snakket med alle hver dag, det er at vi stiller opp i gangen før de får lov til å gå inn også håndhilser vi. Hvis jeg ser noen nye klær eller noe nytt hår eller et eller annet ansiktsuttrykk eller et eller annet så får jeg sett det og hilst ordentlig og sett alle i øya en gang om dagen da hvert fall.

Informant C har alltid et mål for timen som evalueres på slutten av hver time. Informant A opplever å mestre tilretteleggingen av læringsmiljøet svært godt, og mener dette ligger til grunn for læring hos elevene. Samtidig er det utfordringer med tilpasning når såpass mange av elevene har vedtak.

Informant D vet lite om ressursteamets rolle med tanke på kompetansebygging, men sier at de har hatt ulike innlegg på fellestid:

Nå hadde vi en fra PPT som snakket litt om, han snakket nok litt om de gråsonebarna og de utfordringene vi har her på skolen i forhold til undervisning, altså hvordan man best mulig kan legge til rette for de, så...vi har jo hatt både barnevern og PPT også..sosiallærer er jo inne og holder litt innimellom på fellesmøter. Så..vi har jo mye kurs, altså i fellestid, folk som kommer inn for å snakke om hvordan vi kan jobbe.

4.4.4 Kontinuitet og implementering

Når det gjelder hvordan innsatsen rundt tilpasset opplæring og arbeidet med læringsmiljøet kontinuerlig arbeides med, og hvordan hele personalet engasjeres i arbeidet, opplever både informant A og B at dette fungerer godt. Informant A forteller om felles satsning på regler og normer som gjelder hele skolen, men at det samtidig må være opp til den enkelte kontaktlærer hvordan dette skal organiseres og tilpasses de ulike klassene. Læringsmiljøet hos informant A arbeides med daglig, og fokuset på å forebygge en negativ utvikling står sterkt. Informant B opplever å jobbe på en effektiv skole, hvor arbeidsmåter og fagstoff skal gjenkjennes år etter år for elevene på en logisk måte.

..målet er da at alle lærerne skal bli sammensveisa på hvordan vi jobber her og at det kommer elevene til gode etter hvert. Men jeg tenker at det tar lang tid, for det er stor gjennomtrekk, i hvert fall så har det vært det, men hvis folk blir lenge så vil jo kompetansen bli større og større. Jeg tenker at kontinuitet sånn sett tar, jeg vet ikke, det tar i hvert fall 3 år da før det på en måte sitter, så det er langsiktig jobbing.

Informant D opplever at det er lite kontinuitet i arbeidet ved sin skole og at det er vanskelig å få til engasjement fra hele personalet:

...det programmet vi følger, så har vi jo en som kom og, som har vært en oppstarter av det programmet her, og som er rundt på skoler og følger opp. Og han er jo her innimellom for å høre hvordan det går og for å ha litt sånn påfyll da, og det er jo veldig bra. Men sånn i mellomrommet der, fra da han er her første gangen til han er her andre gangen så er det litt sånn, hvordan gjennomfører vi det her? Så det..tanken er veldig god, men i praksis så fungerer det ikke helt, men innsatsen er ..jeg vil jo si at den er der, og alle lærerne vil jo det samme sånn på papiret. Også er det litt med det at noen følger det opp veldig godt, mens andre ikke følger det opp like godt. Så det er noe med å få med seg hele lærerstaben.

Når det gjelder den helhetlige innsatsen med arbeidet på skolen er det mye opp til den enkelte lærer, men både informant A og B mener dette fungerer godt og at lærerne generelt har høyt fokus på arbeidet i sine klasser. Informant C forteller derimot:

Eh..mange av oss er veldig gode på det, men det er frustrerende å se de som hele tiden sniker seg unna...for skolen er aldri bedre enn sitt svakeste ledd, så jeg savner litt de som har estetiske fag, at de også tenker litt på det.

Informant D forteller følgende:

Nei, altså jeg tror helhetlig så tror jeg at skolen har et felles mål og en felles innsats. Men vi må finne en vei som funker for oss til å gjennomføre det i praksis, for der er vi ikke helt ennå. Hvordan løser vi det her, hvordan jobber vi som en helhetlig skole? Der gjenstår det fortsatt en del ting. Og det kan nok ha mye på det med at vi har hatt mye utskiftninger både blant lærere og ledelse, så det er litt vanskelig å starte et sted og så fullføre det når det har kommet inn nye ting.

4.4.5 Bruk av fellestid

Hos alle informantene er det tilrettelagt for teamarbeid med ukentlige teammøter, men det er litt forskjellige tanker om hvordan denne tiden benyttes. Informant A opplever at det er mer behov for trinntid enn samarbeid med hele teamet fra 4.-7. Informant C opplever at det burde vært mer bundet tid til samarbeid:

Det går jo gjennom plangruppa og ut til oss på team..eh....de setter jo av litt av felles tida, hvis ikke det er noe annet..så kaller de det fagsamarbeid..men..vi trenger vel egentlig felles alle sammen..for vi sitter på veldig mye god kompetanse alle sammen, men..nei helt ærlig så, det er den der tida, pokker også. Så ledelsen tilrettelegger, altså du blir hørt hvis du sier det, men jeg synes vi trenger det litt på papiret.

Hos informant D er det lagt inn kurs som går utover samarbeidet:

Ja..det har jo vært litt sånn..litt frustrasjon på grunn av at ledelsen har henta inn, altså satt inn kurs i teamtid og det gjør jo at ikke teamene får snakket sammen hver uke, og da går det plutselig to uker til neste gang. For sånn i skolehverdagen så får man kanskje sagt noen ord til hverandre innimellom, men det er sjelden man får satt seg ned da. Der føler vi at de på en måte har stjålet teamtiden våres, sånn at det har vært litt sånn frustrasjon.

Informantene har erfaring med reflekterende team, noen jobber med case hvor de kan drøfte saker felles, mens andre går en runde på møter hvor alle kan snakke litt om utfordringer i egen klasse. På spørsmålet om skolene har utarbeidet felles visjon eller framgangsmåter i arbeidet med tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet er det uklart. Informant A forteller at de har felles normer for hvordan atferd som er tillatt, men er usikker på om alle kjenner til dette. Informant B forteller at det ikke er noe felles som alle kjenner til, og sier videre:

Vi har ikke vært sånn supergode på visjoner føler jeg da, men det er noe som kommer litt etter hvert fordi det er på en måte en skole som har bygd seg opp. Nå har vi fått ryktet ganske godt opp og resultatene kommer etter også må man bygge litt stein på stein, så jeg opplever at det visjonære er i ferd med å bli litt mer interessant nå da.

4.4.6 Lærernes evaluering av eget arbeid

Alle informantene har mye tanker og erfaringer rundt tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet. Informant B, C og D evaluerer seg selv hele tiden og er kritiske til eget arbeid i klasserommet. Informant A opplever ikke å være bevisst, men tenker mye på situasjoner i etterkant. Samtidig er tankene rundt det som fortelles om læringsmiljøet og faktorene som ligger til grunn veldig bevisst og gjennomtenkt. Informant B forteller om stadig vurdering av eget arbeid og sier at:

Det er veldig rart for det at man liksom, det kan gå kjempe bra med 80-90 % og de leverer kjempe bra på prøver og alt er topp, også er det noen få som faller litt utenfor og det er de du sitter igjen med da, hele tiden. Og det er kanskje, det er bra at det er sånn, for det gjør at man må skjerpe seg hele tiden og at man tar seg sammen og gjør litt ekstra innsats der. Det er sånn altså, sånne gode mestringsopplevelser de varer ikke så lenge da for det er alltid noen som strever..

4.4.7 Ressursteamets rolle i kvalitetsutvikling

På spørsmål om hvilken rolle ressursteamene har med kompetansebygging i skolen knyttet til læringsmiljø og tilpasset opplæring er det ingen av informantene som oppgir at ressursteamet jobber med dette. Informant A forteller:

De har vel ingen formell rolle tror jeg i det, i det hele tatt. De er der som en sparringspartner ofte, men det er mer sånn på individnivå, sånn at de som sitter i r-teamene kan fungere som sparringspartnere, sånn type at man kan gå og spørre sånn hva tenker du. Men de tar jo ikke noe initiativ i forhold til det å lære deg hvordan du skal gjøre.

Det kommer frem av svarene at ressursteamene er usynlige i arbeidet med kompetansebygging, noe som informantene tror kan skyldes tid eller at informanten selv ikke har sett dette opp mot eget arbeid. Informantene åpner likevel for at det er mulig det er mye som foregår som informantene ikke vet. Informant B sier:

...det er ikke sånn at de eier dagsorden på fellestid da, jeg har ikke opplevd det.

Informant C sier at dette kan dreie seg om tidsbruk:

Svært lite...men det er ikke for at ikke de vil..men jeg tror de også har ganske mye å gjøre.

4.4.8 Tidlig innsats og god læring

Informant B opplever at skolen jobber grundig med kompetansebygging:

Jo, jeg opplever jo for så vidt at det er ganske grundig da for det er jo en "tidlig innsats" skole, eh og tidlig innsats dreier seg om veldig tilpasset opplæring og dynamiske grupper i den store gruppa. Og jeg har jobbet med tidlig innsats i 2 ½ -3 år og føler at jeg har lært mye der da. Men man tar jo det med seg videre, så man har jo for så vidt bygget mye kompetanse ved den erfaringen da.

Informant C opplever at det jobbes godt med kursing, og at det er muligheter for etterutdanning, men at fellestida burde brukes mer effektivt til kompetanseutvikling.

Informant B er tilfreds med kompetansebygging og forteller om organisering av et matteteam som nå skal ta for seg matteløpet fra 1.-7. trinn for å skape en rød tråd for elevenes læring igjennom hele barneskolen. Planen er at dette teamet skal kunne brukes aktivt for resten av lærergruppa.

4.4.9 Vektlegging av kompetanseheving på det spesialpedagogiske området

I forhold til hvordan skolene jobber med kompetansebygging er det hos alle informantene muligheter for både kurs og etterutdanning. Skolene legger til rette for at lærerne skal heve sin kompetanse gjennom utdanning. Samtidig sier informantene at det ikke er like lett å bestemme seg for hvilken vei man ønsker å gå med utdanning, og at dette kan bli mye ved siden av jobben. Skolene bygger kompetanse etter hva de trenger, og setter opp kursrekker ut i fra dette. Hva som trengs av kompetanse evalueres jevnlig, som eksempler nevnes lesing og matte, samt vurdering for læring som nylige kursrekker. Ingen av informantene har deltatt på kurs innen det spesialpedagogiske området, men forteller at dette igjen har med prioritering og behov å gjøre. Videre at spesialpedagogiske emner ikke gjelder alle elevene, og at dette

dekkes godt opp av spesialpedagogene ved skolen. Tilpasset opplæring kommer inn under de fleste kurs og fokusområder.

4.5 Oppsummering av resultatene

Resultatene i denne studien viser at det er delte erfaringer når det gjelder ressursteam og hvordan disse teamene er til støtte for lærerne. Det går igjen i svarene fra informantene at tid er en tilbakevendende barriere for flere sider ved det forebyggende arbeidet i skolen både når det gjelder samarbeid med lærere, ressursteamet og hvordan lærerne jobber i klassene sine. Informantene opplever at ressursteamene har god kompetanse og mye erfaring, samtidig som de er usikre på måten dette blir forvaltet og delt i kollegiet. Det er frustrasjon rundt organiseringen av teamene, og mangel på konkrete råd og tips både fra teamet generelt og fra PPT spesielt. Det foreligger visse forventninger til PP- tjenesten om ekstra støtte utover å vise til en sakkyndig vurdering. Lærerne ønsker mer tid til faglig diskusjon med hverandre og raskere hjelp og støtte ved behov. Ressursteamene har ingen formell rolle i kompetansebygging i skolene, og det er uklarheter rundt teamets mandat. Skoleledelsen har en vei å gå med innovasjonsprosesser og kollektivt arbeid, og visjoner mangler eierskap hos de ansatte.

5 Drøftning av funn og konklusjoner

I dette kapittelet drøftes funnene med bakgrunn i problemstillinger og forskningsspørsmålene i lys av den teorien som det er redegjort for i kapittel 2. De ulike kategoriene fra intervjuguiden er benyttet som utgangspunkt for å analysere datamaterialet, slik det er presentert i del 4. Avslutningsvis forsøkes det å dra noen konklusjoner fra analysene og hvordan problemstillingen er blitt belyst i datamaterialet fra denne undersøkelsen. I tillegg vil det også pekes på alternative undersøkelser som kunne belyst temaet fra andre synsvinkler.

Hovedproblemstillingen i denne undersøkelsen er læreres erfaringer med ressursteam og hvordan teamet møter læreres behov for støtte i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet.

5.1 Drøftning av funn

Det er tre problemområder som danner utgangspunktet for drøftningen av funn. Det første er hvilke støttebehov lærerne opplever at de har i forebyggende spesialpedagogisk arbeid. Det neste er den støtten lærerne opplever at de får fra ressursteamet. Til slutt den støtten lærerne opplever at de får fra PPT og skoleledelsen.

5.1.1 Støttebehovet lærerne har i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet

Det fremkommer av mine funn at lærerne i undersøkelsen opplever at de har god kompetanse på områdene tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet i klassen. Det innebærer at de føler de mestrer forebyggende arbeid i tilknytning til tilpasset opplæring når det gjelder å møte elevenes forskjellige opplæringsbehov i et læringsfellesskap. Samtlige av informantene fremhevet at de vektlegger trygghet og tillit, opplevelse av å føles seg sett, god struktur og en god relasjon til elevene som grunnleggende faktorer til å bygge et positivt læringsmiljø. Dette er i tråd med forskningen til blant annet Nordahl (2005), som vektlegger proaktive strategier som klasseledelse og en god relasjon mellom lærer og elev som grunnleggende i forebyggende arbeid. Lærerne uttrykker at disse faktorene ble prioritert foran stoffet som skal læres, da lærerne anser disse faktorene som en forutsetning for at elevene skal kunne lære,

samt utvikle seg både faglig og sosialt. Funnene er i tråd med det Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) hevder har betydning for tilpasset opplæring.

På området tilpasset opplæring viser funnene videre at dette er noe de som lærere føler at de er pålagt å ta hensyn til, at de gjør dette etter beste evne, og er i en utviklingsprosess. Dette er i tråd med slik Skogen (2004) omtaler tilpasset opplæring som en ledestjerne, og som lærerne og skolen hele tiden skal arbeide mot. Informantene trakk frem at tilpasset opplæring også er å stille spørsmål på en måte som gjør at alle elevene kan svare. De mener det er viktig å ta utgangspunkt i noe elevene vet og kan, og at dette vil fremme mestringsopplevelser hos elevene. Befring (2012) påpeker at mestring er noe av det viktigste i forebyggende arbeid med barn og unge. Han oppfordrer lærere til å ta utgangspunkt i hva elevene kan og mestrer, og omtaler dette som den forløsende pedagogikken. Dette samsvarer også med hva Opplæringslovens § 1-3 (1998) sier om tilpasset opplæring, at opplæringen skal tilrettelegges ut i fra elevenes evner og forutsetninger. To av lærerne i undersøkelsen fremhever at det ikke er mulig å tilrettelegge for hver enkelt elev i klasserommet til en hver tid, men at man etter beste evne kan lage noen ulike differensierte undervisningsopplegg til timene. Programmet *Early years* fremheves som et godt styrkings og kompetansehevingstiltak for lærerne i deres arbeid med å tilpasse og tilrettelegge best mulig for elevenes forutsetninger og behov. Informantene påpeker videre at tilpasning gjør at alle skal være med, noe som gjør at de sterkeste elevene ofte kommer i bakgrunnen. Dette er imidlertid utenfor rammene for denne undersøkelsen og si noe om. Derimot er det et aktuelt forskningstema i seg selv. Sett opp mot lovverket viser funnene at det er problematisk for lærere å følge hva loven sier om prinsippet tilpasset opplæring.

Spesialundervisning er et annet område hvor lærerne opplever at de har behov for støtte. Informantene forteller at de ikke har tilstrekkelig kompetanse på det spesialpedagogiske området. Derimot har de lært mye underveis i sitt yrke som lærer, og de er spesielt opptatt av måten de møter elevene sine på. En av lærerne forteller at det å få hjelp til å skrive individuelle opplæringsplaner har vært betydningsfullt. På skolen som denne læreren arbeidet ved, ble IOP utarbeidet av spesialpedagog. Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) presiserer at det spesialpedagogiske tilbudet skal koordineres med den ordinære undervisningen for at det samlede tilbudet skal bli best mulig. Det innebærer at elevens IOP bør utarbeides av både kontaktlærer eller faglærer og spesialpedagog i fellesskap, noe som ikke var tilfellet ved denne skolen. Nilsen (2010)

argumenterer for at arbeidet med IOP kan ses som en innovasjonsprosess hvor de involverte aktører deltar, og at det også vil være en støtte for lærere å delta i et samarbeid omkring utarbeidelse av IOP. At lærere blir involvert og deltar i IOP samarbeid får også betydning for om lærerne får et eierskap til innholdet i planen, slik at planene gjennomføres og gir eleven støtte i opplæringen. Samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger er nyttig for lærere i arbeidet med spesialundervisning, samt for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring (Bjørnsrud og Nilsen, 2011).

Andre støttebehov som trekkes frem er raskere hjelp, samt støtte i klasserommet mens man venter på ressursteam og PPT. Når lærerne opplever at de gjør nøye kartlegginger og tester ut egne tiltak i klasserommet før de tar kontakt med ressursteamet, innebærer det at bekymringen er velbegrunnet. I førtilmeldingsfasen er det viktig å involvere PPT, både når det gjelder å drøfte og beskrive vansker hos eleven og velge tilpassede metoder. Både individfaktorer og systemfaktorer må vurderes for å se om skolen tilbyr tilstrekkelig hjelp innenfor det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Bronfenbrenner (1979) fremhever viktigheten av å se elevenes atferd og vanskeligheter i samspill med omgivelsene. I saker hvor lærerne er bekymret for elever vil det være en støtte med observasjon utenfra for å se konteksten vansken oppstår i. Flere av lærerne i undersøkelsen har mange elever med vedtak i sine klasser, i tillegg til at de har mange elever de mener ligger i gråsonen. At det finnes flere elever som befinner seg i gråsonen, forsterker behovet for en enda bedre tilpasset opplæring og at det er behov for andre eller mer konkrete og tilpassede tiltak i tilretteleggingen for disse elevene. Dette tydeliggjør behovet for et tettere samarbeid med spesialpedagog og skolens ressursteam, da det er krevende for en lærer alene å favne om hver enkelt elevs ulike behov. Når lærere anser at elever ligger i gråsonen, må det settes inn tiltak som begrenser skade og forebygger uheldig utvikling, i tråd med slik Befring (2012) omtaler tidlig innsats.

5.1.2 Støtten lærerne opplever at de får fra ressursteam

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne opplever skolens ressursteam som svært viktig når det gjelder formalisering av det spesialpedagogiske tilbudet. Gjennom teamet opplever to av informantene at det gir rom for drøftning og utveksling av synspunkter i vanskelige saker. De samme informantene oppgir at teamet er tilgjengelig ved behov, samt at de tar møter på strak arm. De to andre informantene opplever imidlertid større frustrasjon

rundt teamet. Dette handler om at de er usikre på hva som er teamets mandat, hvordan teamet kan brukes mer effektivt, og at det er mange barrierer rundt dette med tid. Slik sett oppleves ikke teamet som en integrert del av skolen som organisasjon. Viktigheten av slike team hevder Schultz et al. (2009) er tilgjengeligheten i forhold til lavterskeltilbud med hjelp og støtte for elever og lærere, slik fremstår ikke teamet for disse informantene. Når teamet oppleves mer utilgjengelig for noen kan dette dreie seg om at det ikke er flyt i kommunikasjonen mellom de ulike fagpersonene. Dette hevder Bateson (2000) er viktig for å utvikle gode relasjoner, og hvis kommunikasjonen utvikler seg i et positivt mønster vil det gi gode muligheter for samarbeid. Hvis lærerne ikke mestrer å uttrykke sine støttebehov til skolens ressursteam, vil det være vanskelig for ressursteamet å møte lærernes behov.

Informantene oppgir at mange av elevene har behov for mer støtte enn det læreren får til alene, men at det er såpass mange tilfeller av gråsoneelever at det må prioriteres etter hvor alvorlige de ulike tilfellene er. Derfor viser resultatene at ressursteam er en arena lærerne stort sett benytter seg av i saker knyttet til spesialundervisning, eller alternative skoletilbud. Dette kan være saker som kan utvikles til å bli mer alvorlige for elevene, og være i strid med satsningen på tidlig innsats som nettopp er å sette inn tiltak tidlig og å komme en uheldig utvikling i forkjøpet, slik det påpekes av Utdanningsdirektoratet (2009). I følge rundskriv 9/2008 (Utdanningsetaten, Oslo kommune) skal ressursteamet arbeide med saker knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning på individ og systemnivå. Ingen av lærerne opplever å få støtte direkte inn i klasserommet i form av veiledning på systemnivå. Det er heller ikke ønskelig fra mer enn to av informantene. Når lærere ikke ønsker observasjon og veiledning inn i klasserommet, kan dette være forbundet med psykologiske barrierer som Skogen (2004) hevder ofte skjer i innovasjons- og utviklingsarbeid. Mange opplever det som skummelt at andre skal vurdere læreres arbeidsmåter. Likevel vet vi hvor viktig det er at det også foretas vurderinger av lærernes væremåte og evne til å gi god og variert undervisning. I forebyggende arbeid med vekt på tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet er hensikten at det skal bidra til færre tilfeller av spesialundervisning. Slik ressursteam omtales i rundskrivet nevnt over er målet blant annet at skolen skal gjøre seg mindre avhengig av ekstern hjelp og styrke kompetansen innad i skolene. Det er derfor en tankevekker at veiledning av lærere på klassenivå ikke prioriteres.

Når det gjelder tilpasset opplæring er det en gjenganger i uttalelsene at de aldri blir utlært. Hvis det er slik at ressursteamet bidrar til en tettere kontakt med PPT for skolen sin del, men

samtidig ikke gjør tilgang på hjelp og støtte til lærerne bedre og mer tilgjengelig, kan det reises spørsmål ved organiseringen av teamene. Når lærerne selv opplever at de ikke vet helt hvordan teamet kan brukes, kan det se ut til at implementeringen av ressursteam i skolene har vært mangelfull. Organiseringen av teamene er også forskjellig på ulike skoler, i tillegg til at informanter fra samme skole opplever teamet veldig ulikt. En av informantene forteller at bekymringsmelding til ressursteam sjelden sendes på faglig grunnlag med mindre det er helt klart at elevene har store faglige vanskeligheter. Dette er på bakgrunn av at læreren mener timer med spesialpedagog eller grupper ute av klassen fører til lavere krav og forventninger til elevene, som igjen gjør læringen mindre effektiv for eleven. Denne tankegangen er i tråd med sosialkonstruktivistisk teori, hvor elever som presterer lavere enn andre kan være utsatt for å få lavere forventninger og dårligere undervisning enn elever som presterer godt (Nordahl et al., 2005). Det er store forskjeller på kvaliteten av den spesialundervisningen som gis. Hvis lærere opplever at det er negativt for elevens utvikling med spesialundervisning kan dette handle om undervisningens kvalitet. Videre understreker dette viktigheten av at lærere blir veiledet og støttet i spesialpedagogiske oppgaver som kan styrke den ordinære undervisningen i klasserommet.

Ressursteamet består i følge informantene av fagpersoner med mange års erfaring og god kompetanse. Spredning av kunnskap er en nøkkelfaktor i kompetanseheving (Skogen, 2004). Hvis det er slik at kompetansen ikke kommer lærere og elever til gode i det daglige, kan det være behov for å omorganisere og tydeliggjøre teamets mandat. Et ressursteam som skal fungere i tråd med dets hensikt skal trolig ikke utsette møter grunnet avbud fra PPT, ei heller vente med å gi støtte til lærere grunnet lang ventetid hos PPT. Ved opprettelse av ressursteam i Oslo skolene hvor en representant fra PPT skal være tilstede, kan dette bidra til bedre samarbeid mellom skole og PPT. Samtidig er det skolene selv som skal drive teamet og utvikle kunnskap ved egen virksomhet. Ressursteamet utgjør en tverrfaglig gruppe, hvor essensen er å samle og utvikle kunnskap på en best mulig måte. Tverrfaglig samarbeid er essensielt i tidlig innsats og utnyttelse av eksisterende ressurser (Glavin og Erdal, 2000). Det er derfor et poeng at ressursteamet skal dele sin kompetanse på et tidlig tidspunkt når lærere har bekymring, for slik sett å kunne gripe inn før det blir nødvendig med henvisning til PPT. På denne måten kan ressursteam drive forebyggende arbeid i skolen.

Informantene ser ikke at ressursteamene har noen rolle i kompetansebygging innad i skolene, og teamet tar ikke initiativ til å støtte til lærerne. Informantene ønsker at ressursteamet skal

være mer på tilbudssiden både når det gjelder støtte i form av konkrete tiltak i klasserommet, og å yte hjelp på et tidligere tidspunkt. Tidlig innsats handler om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet, og ligge i forkant av en utvikling som kan føre til spesialundervisning, (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Dette argumenterer for at ressursteamene i skolene ikke kan vente på PPT for å yte veiledning og støtte til lærerne. Når det er snakk om skoler og klasser med svært mange tilfeller av vedtak om ekstra norskundervisning eller spesialundervisning, er det forståelig at tid og tilrettelegging oppleves vanskeligere enn ved skoler hvor tilfellene er få. I tilfellene med mange vedtak er det desto viktigere med tett samarbeid og en kollektiv referanseramme for det arbeidet som utføres ved skolene. Når det finnes mange tilfeller av vedtak i klasser bør kompetanse og tiltak ses nærmere på. Arnesen og Sørli (2010) fremhever viktigheten av at de tiltakene som brukes i skolen skal være evidensbaserte slik at effekten kan dokumenteres. Samtidig oppgir lærer å vektlegge slike typer effektfulle tiltak som Nordahl (2009) viser til i *Materiell for et helhetlig arbeid med læringsmiljøet*.

5.1.3 Støtten lærerne opplever at de får fra PPT

Gjennom intervjuene blir ikke rollen til den pedagogisk-psykologiske tjenesten trukket frem i særlig grad. I følge informantene opplever de at PPT bistår i formalisering av spesialundervisning gjennom sakkyndig vurdering og rapportskriving. Kontakten med PPT foregår gjennom skolens ressursteam, hvor tjenesten har sin rolle med sakkyndighetsarbeid. Når det gjelder veiledning og konkrete råd og tiltak i forhold til lærernes undervisning er ikke tjenesten særlig synlig i følge informantene. Lærerne opplever at PPT forholder seg til den sakkyndige vurderingen som tjenesten har skrevet, uten å komme med utdypende støtte. I tilfeller hvor det ikke fører til vedtak, blir lærerne anbefalt å tilpasse undervisningen best mulig. Lærerne har et ønske om mer konkrete råd fra PPT, slik at de skal kunne tilby elevene et best mulig opplæringstilbud. I følge veilederen til opplæringsloven (2009) skal tjenesten gi råd om hva som vil være et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. I saker hvor det ikke er snakk om spesialundervisning vil dette bety at tjenesten skal kunne bistå skolen i deres arbeid med et godt tilbud til eleven gjennom vanlig tilpasset opplæring. I forhold til tjenestens tosidige mandat, er det systemrettede arbeidet ikke synlig for de fire informantene i denne undersøkelsen. Dette er i tråd med forskningen foretatt av Fylling og Handegård (2009) hvor PPT opplever å være i et krysspress mellom prioritering av individ eller systemrettede oppgaver. Skolene ønsker mer hjelp knyttet til individorienterte saker, mens PPT selv ønsker mer tid til organisasjonsutvikling i skolene. Når lærerne etterspør konkrete tiltak som gagnar

eleven, er dette også snakk om tiltak på individnivå. Samtidig kommer det frem av undersøkelsen at det hadde vært ønskelig at tjenesten kunne observert mer, for å kunne bistå lærerne i forebyggende arbeid. Dette handler om systemrettet arbeid. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) fremhever at man ikke kan jobbe enten med individ eller system, men at disse er tett forbundet med hverandre. Hvis PPT bruker mer tid på systemrettet arbeid i skolene vil det muligens bli kortere ventetid. Både fordi skolene da vil ha tilstrekkelig kompetanse til å gripe inn tidlig, og at skolene vil kunne gjennomføre egne tiltak som kan hjelpe eleven godt nok gjennom ordinær undervisning. Hvis det er slik at elevenes vansker blir verre og mer alvorlige mens skolen venter på hjelp fra PPT, er det tydelig at det er et behov for styrking av skolens kompetanse. Det er også et poeng at ledelse og lærere kartlegger den kompetansen de er i besittelse av og hvordan denne kan utnyttes best mulig innenfor de rammene som finnes. Nilsen (2010) påpeker viktigheten av å utnytte denne rammekvaliteten som eksisterer ved skolen.

En av informantene forteller at det i fjor var stopp i henvendelser til skolens ressursteam grunnet lang kø hos PPT. Dette reiser en del spørsmål rundt ressursteamets mandat. Er det slik at skolens ressursteam er avhengig av representanten fra PPT for å kunne bistå lærerne i deres arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning? Ser man til rundskrivet (Utdanningsetaten, 2008), viser dette at skolene derimot skal gjøre seg mindre avhengige av ekstern hjelp og heller bygge kompetanse innad i skolen. Slik dette kan tolkes skal skolene bli mer selvhjulpne og teamet fungere som veiledende innstans for rektor og lærer i deres arbeid.

På skolen til en av informantene er ressursteam organisert slik at det er sosiallærer som er bindeleddet mellom lærerne og ressursteamet. Dette betyr at det ikke er lærerne selv som legger frem sine bekymringssaker i møter, og at de ikke møter PPT direkte. Tjenesten har derimot vært inne på skolen og holdt foredrag for lærere om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen på en bedre måte i sine klasser. Dette er et eksempel på hvordan tjenesten kan brukes i skolene arbeid med kompetanseheving. I innovasjonsprosesser er det ofte vanlig med en ekstern prosesskonsulent (Skogen, 2004). Resultatene tilsier at skolens representant fra PPT i større grad kunne brukes som en slik prosesskonsulent i skolens arbeid med kvalitetsutviklingstiltak.

5.1.4 Støtten lærerne opplever at de får fra skoleledelsen

Når informantene opplever at ressursteamet ikke er synlig i kompetansebygging i skolen er dette uheldig. Skoleledelsen bør sørge for at den kompetansen teamet besitter bør deles slik at det kan komme elever og lærere til gode.

Det fremheves av informantene at det er en god kultur for deling av kunnskap på skolene. Lærerne samarbeider godt og utveksler sin kunnskap med hverandre. Dette er imidlertid ofte på eget initiativ, og ved mer uformelle samarbeidsformer. Skolene benytter seg av og til av reflekterende team, hvor case drøftes i fellesskap. Hvis skolene skal utnytte sine eksisterende ressurser på en best mulig måte, er spredning av kunnskap en viktig forutsetning. Lærerne hevder blant annet at det er lite pedagogisk diskusjon og lite fagsamarbeid.

Både stortingsmeldinger og kunnskapsløftet påpeker at skolen skal være en lærende organisasjon. Senge (1990) ser de fem disipliner som grunnleggende for en lærende organisasjon. Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene opplever personlig mestring blant annet ved at alle informantene mener de mestrer arbeidet med læringsmiljøet i sine klasser svært godt. De fremstår trygge i rollen som lærer, og måten de tilrettelegger på i sine klasser. I forhold til disiplinen om mentale modeller ser det ut til at det er en del fastgrodd mønstre ved for eksempel hvordan ressursteamet kan brukes, og hvordan tiden er til hinder for ulike deler av hverdagen. Lærerne hevder å være opptatte av å reflektere over eget arbeid, og at de gjennom dette forsøker å finne nye måter å løse arbeidsoppgavene sine på. På spørsmål om informantene har etterlyst noe mer fra ressursteam enn det teamet allerede bidrar med, er svarene nei. Det kan være mulig at ressursteamet oppleves som en større bidragsyter for noen enn for andre. Hvis det er slik at lærerne opplever at ting tar lang tid i ressursteam, og derfor henviser færre elever de er bekymret for, kan dette gi konsekvenser for elevene. Gruppelæring foregår i mindre formelle former hos alle informantene, men dette hevder de at det er satt av liten tid til. Skal skolen utvikle seg, oppnås det i følge Senge (1990) langt mer ved kollektiv tenkning enn hos enkeltpersoner alene. I lærende organisasjoner er det essensielt med felles visjoner som alle skal arbeide mot, og denne skal bygge på de ansattes personlige visjoner. Undersøkelsen viser at en av informantene forteller at de ikke er så gode på visjoner. Dette mener informanten har sammenheng med at skolen har vært i en utviklings og forbedringsprosess, og at visjoner kan komme etter hvert. Sett ut fra slik Senge (1990) skisserer en lærende organisasjon, er visjoner noe organisasjonen har med seg og jobber mot hele veien. En slags felles identitetsfølelse i kollegiet. En av informantene opplever at

visjoner har blitt byttet ut etter hvert som nye rektorer har kommet inn. Hver rektor har hatt med seg en ny visjon som har blitt forsøkt tillagt de andre ansatte. Dette gir ikke eierskapsfølelse eller kollektiv orientering i arbeidet. Hvis en visjon blir en plikt har den ingen verdi. Systemtenkning som en hjørnestein i de fem disipliner handler om å se hele systemet i en helhet med gjensidig påvirkning. Undersøkelsen viser at skolene har en vei å gå for å bli en lærende organisasjon sett ut i fra Senge (1990) sin teori. Dette samsvarer for øvrig med hva Dalin og Buli-Holmberg (2010) poengterer når de hevder at skolen er lite preget av systemtenkning.

Det er sprikende resultater når det gjelder hvordan lærerne oppfatter kontinuiteten på skolen i arbeidet med tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljøet. Sett ut i fra utviklingssløyfen til Skogen (2004) er det flere sider ved arbeidet i skolene som kan drøftes. I skolenes forebyggende arbeid hvor målet er kvalitetsutvikling og kompetanseheving av elevenes tilbud er det sentralt med en helhetlig og koordinert innsats blant alle ansatte. Refleksjon og felles systemforståelse av det som skal gjøres ser ut til å være noe ulikt blant informantene. Det kommer blant annet frem at ledelsen ved en av skolene er resultatorienterte, mens lærerne er opptatte av læringsmiljøet og relasjonen til elevene. At en skole er resultatorientert er ikke enestående, det gjelder trolig de fleste skoler etter innføringen av nasjonale prøver. Det er imidlertid et poeng at ledelsen og lærerne skal ha et felles mål for arbeidet i utviklingen av skolen. Målet kan gjerne være gode resultater, men hvordan det målet skal nås bør være forankret hos alle.

På den skolen hvor de følger et bestemt program for arbeidet med læringsmiljøet oppleves det som vanskelig å få med seg alle ansatte i arbeidet. Implementering av tiltak gjøres forskjellig og de ansatte bidrar i forskjellig grad til tross for at de på papiret er enige. I alle former for innovasjonsarbeid må man være forberedt på ulike former for barrierer (Skogen, 2004). Det kan dreie seg om kommunikasjon, relasjonen mellom de ulike ansatte eller barrierer som at noen helst vil ha det slik som det alltid har vært og er redd for forandring eller ekstra innsats. Evaluering er en viktig del av arbeidet med kompetanseheving (Skogen, 2004). Når den ene skolen jobber mot nye mål før de kan se om tidligere mål er nådd, er det problematisk å se hva som fungerer og hva som må endres. Innovasjonsarbeid må være forankret i ledelsen (Skogen, 2004). Ledelsen bør derfor vite noe om hva som foregår i klasserommene, og hvordan lærere jobber både kollektivt og alene. Funnene i denne undersøkelsen viser at det

ikke foregår særlig observasjon eller skolevandring blant ledelsen eller andre ansatte. Dette kan være en svakhet når det skal jobbes med tidlig innsats og forebygging.

Lærerne i undersøkelsen opplever at ledelsen ved skolene er gode på å tilrettelegge for kurs og videreutdanninger, men kurs innenfor spesialpedagogiske temaer er ikke prioritert av ledelsen. Skolene bygger kompetanse etter behov, men alle lærere ønsker ikke å ta videreutdanning. Buli-Holmberg (2010) argumenterer for at skoler må tilby etter- og videreutdanninger innenfor det spesialpedagogiske området for å møte elevenes behov.

Lærerne i undersøkelsen har ikke deltatt på kurs og utdanning innen dette emnet.

Undersøkelsen viser at arbeid med læringsmiljøet og klasseledelse derimot er høyt prioritert, hvilket viser seg å være forebyggende spesialpedagogisk arbeid slik både Befring (2012) og Nordahl et al. (2005) hevder.

Lærerne forteller om ulike opplevelser når det gjelder bruk av fellestid og organisering av det kollektive arbeidet ved skolen. Midthassel et al. (2011) fremhever viktigheten av at systemrettede tiltak bør følges av alle og være godt forankret i ledelsen. Tidlig innsats krever en organisering preget av fellesskap og samarbeid blant lærerne (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Hvis det er slik at fellestiden brukes til praktisk informasjon, fremfor faglig samarbeid og refleksjon, er ikke det heldig for lærernes og skolens utvikling. Når kurs blir satt inn på fellestid på bekostning av at lærerne får bruke tid til samarbeid blir det problematisk for lærerne å vedlikeholde samarbeidet og den kollektive innsatsen. Kurs som er felles for alle er positivt for faglig påfyll, viktigheten blir da tid til å reflektere over det nye stoffet som kommer av kursene og hvordan disse skal implementeres i det daglige arbeidet.

5.2 Konklusjoner

Avslutningsvis vil jeg trekke konklusjoner for å svare på problemstillingen og samle de ulike trådene i forskningsrapporten. Nærmere bestemt lærernes erfaringer med ressursteam, og ressursteamets rolle i det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet i skolen.

5.2.1 Lærernes erfaringer med ressursteam

De erfaringene som informantene forteller om tilsier at ressursteamet er en nyttig instans i skolen når det gjelder bistand med ulike sider ved den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Lærerne opplever at ressursteamene har god og tilstrekkelig kompetanse på det

spesialpedagogiske området, og at teamet yter hjelp og støtte til lærere. Erfaringene blant informantene er imidlertid delte når det gjelder hvor fornøyde de er med teamenes bidrag i det daglige arbeidet. Det er frustrasjon knyttet til teamets mandat og at prosessen med å få støtte fra ressursteamet er tidkrevende. Lærerne har behov for mer støtte enn de får i dag mens de venter på drøftning av elever i ressursteamet, og i påvente av en utredning fra PPT. Det gis ikke veiledning eller opplæring til lærere i forhold til den jobben de skal gjøre i klasserommet. Lærerne ønsker at ressursteamet skal dele mer av sin kunnskap gjennom mer konkrete tiltak som kan være en bedre støtte i arbeidet med elevene. Resultatene viser at ressursteamene ikke har noen synlig rolle i kompetansebygging i skolene. Dette er en svakhet når det gjelder spredning av den spesialpedagogiske kompetansen som skolene besitter.

5.2.2 Ressursteamets rolle i forebyggende arbeid i skolen

Resultatene fra denne intervjuundersøkelsen viser at ressursteamene i følge informantene ikke har noen synlig rolle i det forebyggende arbeidet i skolene. Informantene opplever at ressursteamet bidrar i saker hvor lærerne er bekymret for elever, men de er ikke på tilbudssiden i forhold til observasjoner eller andre preventive tiltak. Ressursteamet er en arena som bidrar i saker hvor lærere allerede er svært bekymret for elever. Teamene har stor pågang og det er de mest alvorlige tilfellene som prioriteres. På bakgrunn av dette kan det se ut til at opprettelse av ressursteam har bedret kontakten mellom skole og PPT, men at støtten til lærere ikke har blitt mer tilgjengelig. Slik lærerne forteller om sine erfaringer har ikke ressursteamene kapasitet til forebyggende arbeid og tidlig innsats. Ressursteamet har stor pågang av bekymringsmeldinger fra lærere, derfor blir tid en stor barriere i teamenes arbeid med tidlig innsats og kvalitetsutvikling. Et tydeligere mandat og en større vektlegging av ressursteam som nøkkelfaktor i det forebyggende arbeidet kan på sikt gi en reduksjon av antall bekymringsmeldinger, samt en effektiv utnyttelse av de ressursene skolene er i besittelse av.

5.3 Funnenes implikasjon for praksis

Funnene fra denne undersøkelsen kan anses som viktige for det videre arbeidet i ressursteam ved skolene. Mitt ønske er at denne oppgaven kan leses av ansatte i skole og PPT for å reflektere over arbeidet som foregår i ressursteam. Det kan ut i fra denne undersøkelsen se ut til at det er behov for en ytterligere strukturering av teamene og hva som skal være mandatet i

fremtiden. Det kan stilles spørsmålstegn ved om opprettelse av ressursteam i skolene vært en del av en grundig innovasjonsprosess, ledet av fagpersoner med erfaring med spesialpedagogisk utviklingsarbeid.

5.4 Kritiske sider ved egen forskning

For noen kan oppgaven muligens leses og tolkes slik at jeg som forsker stiller arbeid i ressursteam i et negativt lys. Dette er ikke hensikten med denne fremstillingen. Derimot har hensikt vært at læreres erfaringer rundt dette temaet skal belyses, og gjennom informantenes beretninger tydeliggjøres forbedringsbehov ved dagens praksis. Hadde det vært andre tidsrammer for prosjektet, ville jeg valgt å intervju PP- rådgivere og rektorer ved skolene i tillegg. Det kunne bidratt til å belyse de ulike sidene ved ressursteamets arbeid i større grad.

5.5 Mulige nye forskningsområder

Det kunne vært relevant for dagens praksis om det hadde blitt foretatt en omfattende undersøkelse av ressursteamenes funksjon i skolen. Både for å se hvordan ulike parter oppfatter ressursteamets arbeid og støttefunksjon, og for å se hvilke muligheter som ligger i et slikt team. Kanskje kan det vise seg at det ligger et uutnyttet potensial i ressursteamene når det kommer til kvalitetsutvikling av forebyggende arbeid i skolen. En kvantitativ undersøkelse kan underbygge eller motsi mine funn, hvilket gir mulighet for å gi et resultat som kan generaliseres i større grad. Dette vil videre gi muligheter for å danne grunnlag til utforming av nye tiltak rundt ressursteamets rolle i skolen.

Litteraturliste

- Arnesen, A. og Sørlie, M.-A.(2010): Forebyggende arbeid i skolen. I: Befring, E., Frønes, I. og Sørlie, M.-A.(red.): *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bateson, G. (2000): *Steps to an ecology of mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2010): Oppvekst og læring for et verdig liv. I: Buli-Holmberg, J. og S. Nilsen (red.): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2012): Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Bjerve, T. O. og Langaanes, E.C. (2010): *Jeg klarer det ikke alene! En empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2009): *SKOLEUTVIKLING – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (2011): Teamarbeid for tilpasset opplæring. Om kollektivt og individuelt lærerarbeid. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2011): Lærerarbeid for tilpasset opplæring og elevenes læring. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S.(2012): Tidlig innsats i en kultur for læring. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S.(2012): Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

Buli-Holmberg, J. (2010): Kompetanseheving gjennom etter- og videreutdanning som ledd i tilpasset opplæring. I: Buli-Holmberg, J. og S. Nilsen (red.): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle.* Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010): Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Oslo: Universitetsforlaget.

Carlsten, C.T. (1985): *Ressursutnytting i skolen: organisering av spesialundervisning med utgangspunkt i lese- og skrivevansker.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin, P. og Buli-Holmberg, J. (2010): Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver. I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. L. (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Drugli, M. B. (2012): *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

- Fylling, I. og Handegård, T. (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP- tjenesten*. NF –rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlands Forskning.
- Gall, M. D., Gall, J. P. og Borg, W. (2007): *Educational research. An introduction*. New York: Longman Publishers. 8 th Ed.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hammersly, M. og Atkinson, P. (1987): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010): *Rådgivning. Tradisjoner, perspektiver og praksis*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2005): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. St. meld. Nr. 31. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov*. St. meld. nr.18. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvåas, K. og Lauvås, P. (2004): *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. (1994): *Spesialpedagogisk arbeid i videregående skole: kan spesialpedagogisk arbeid bli en integrert del av den videregående skolens virksomhet?* Akademisk avhandling. Stavanger Lærarhøgskole, Stavanger.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (2011): Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. (2011): Utvikling av en håndbok i klasseledelse - en skoleomfattende sak. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Moen, T. (2012): Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I: Moen, T. og Tveit, A. (red.): *Samhandling mellom PP- rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika Forlag.
- NESH publikasjon (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora, 2006*. Elektronisk publisert www.etikkom.no.
- Nilsen, S. (2010): Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2012): Spesialundervisningens tiltakskjede. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Nordahl, T; Sørli, M; Manger, T og Tveit, A (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998*
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P-H. (2002): *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schultz, J.-H., A. M. Hauge & H. Støre (2009): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. (1990): *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oversatt av Arild Lillebø. Oslo: EGMONT HJEMMETS BOKFORLAG.
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): *Kultur for læring*. St. meld. nr. 30. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*.

Utdanningsdirektoratet (2009): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

Utdanningsetaten (2008): Rundskriv nr. 9/2008: *Spesialundervisning.* Oslo kommune. Hentet 3.mai 2013, fra:

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Dokumenter/rundskriv/Rundskriv%209-2008%20-%20Spesialundervisning.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Dokumenter/rundskriv/Rundskriv%209-2008%20-%20Spesialundervisning.pdf)

Vaaland, G. S. (2011): God start-utvikling av klassen som sosialt system. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø.* Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnæs, O. (2005): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: *Blandingskompendium SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode.* Oslo: Unipub AS.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Mitt navn er Pia Madeleine Sunde og jeg holder på med min mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker ved Universitet i Oslo. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som jobber på 4.-7. trinn og som har erfaring med bekymringsmelding til skolens ressursteam. Temaet for oppgaven er læreres støttebehov og opplevelse av støtte fra skolens ressursteam i forebyggende spesialpedagogisk arbeid rettet mot tilpasset opplæring og arbeid med læringsmiljø. Jeg håper du kan tenke deg å dele dine erfaringer med meg.

Undersøkelsen vil bli gjennomført som intervju med varighet på 30-60 minutter. Jeg kommer til skolen, og ønsker å ta opp intervjuet på bånd. Dette opptaket vil bli slettet så snart sensuren på oppgaven har falt. Prosjektet vil forholde seg til forskningstiske retningslinjer, dette innebærer for deg at det er helt og holdent frivillig å delta, samt at du kan trekke deg fra undersøkelsen når som helst uten nærmere begrunnelse. Du vil bli fullt anonymisert, og dine erfaringer vil bli behandlet med respekt og ydmykhet. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Håper du er positiv til å dele dine erfaringer fra praksisfeltet, det vil være til stor nytte for denne oppgaven. Dersom du har spørsmål, eller ønsker å delta kan du ta kontakt med meg på mail: piamsu@student.uv.uio.no og på telefon: 938 95 577.

Min veileder Jorun Buli-Holmberg kan kontaktes på mail: jorun.buli-holmberg@isp.uio.no og på telefon: 22 85 80 69.

Med vennlig hilsen,

Pia Madeleine Sunde

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

PROSJEKTTITTEL:

Spesialpedagogisk ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen

Jeg er informert om at all deltakelse i prosjektet er frivillig, og at det til enhver tid er mulig og trekke seg uten å oppgi noen bestemt grunn.

Videre er jeg informert om at alle data vil bli anonymisert, dvs. at det vil være umulig å spore opp/koble den enkelte informant til opplysninger/data i oppgaven.

Prosjektleder Pia Madeleine Sunde har taushetsplikt, og etter at prosjektet er gjennomført vil alle data og lydopptak bli slettet. Beregnet tid for avslutning av prosjektet er 31.05.12. Det er kun prosjektlederen som under prosjektets gang har tilgang til disse dataene. Jeg gir tillatelse til at en medvurderer kan lese deler av det transkriberte datamaterialet på betingelse av at transkriberingen er anonymisert.

Jeg bekrefter med dette at jeg ønsker å delta i prosjektet.

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Generell informasjon om skolen og læreren

Hvor mange elever er det her på skolen?	
Hvor lenge har du jobbet som lærer? - på denne skolen - hvilket trinn (4-7)? - I hvilke fag underviser du?	
Hva slags utdanning har du?	
Hva slags kompetanse føler du at du har ifht det spesialpedagogiske arbeidet? - Har du behov for mer kompetanse og hva slags?	

Generell informasjon om ressursteamet

Hvordan opplever du ressursteamets tilgjengelighet? - Når tar du kontakt med ressursteamet? Hvor ofte og i hvilke saker, kan du gi eksempler på hvordan de støtter deg da? - Hvis ikke, hvorfor ikke?	
Hvordan opplever du at ressursteamet har den kompetansen de trenger til det spesialpedagogiske arbeidet på skolen?	

Læreres opplevelse av støttebehov og støtte fra ressursteamet

Hvilket behov opplever du at skolen har for å ha et ressursteam?	
Hvordan opplever du at din kontakt med ressursteam har støttet deg i forhold til de problemstillingene du trenger hjelp til? - Gi eksempler	
Opplever du at du ikke har fått støtte til noe som du har hatt behov for? - Kan du gi et eksempel?	
Er det noen saker du synes ressursteamet burde arbeide med som de ikke gjør i dag?	
Er det noe mer du vil fortelle om ressursteamet?	

Forebygging på individ – og systemnivå

Hvilket fokus har dere på arbeid med læringsmiljø og TPO på denne skolen?	
Hvilke erfaringer har du i forhold til å tilrettelegge for enkeltelever og et positivt læringsmiljø?	
Hvilke faktorer mener du bidrar til positive læringsprosesser for enkeltelever og klassen?	
Opplever du at du har den kompetansen du trenger i dette arbeidet?	
Hvilken støtte opplever du at du trenger fra skoleleder, PPT, ressursteam og andre	

<p>lærere/lærerteam i arbeid med læringsmiljø og TPO?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du bedt om støtte fra ressursteamet? - opplever du at du får denne støtten? 	
<p>Har du noen elever som er i risikozonen for å utvikle lærevansker i din klasse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du bedt om støtte fra ressursteamet i forhold til disse elevene? 	
<p>Er det slik at du har behov for støtte fra ressursteamet i forhold til 5-1 elever eller bruker du også teamet til de som er i risikozonen?</p>	

Teamsamarbeid og kvalitetsutvikling

<p>Hvilken rolle har ressursteamet på din skole med kompetansebygging knyttet til læringsmiljø og TPO?</p>	
<p>Hvordan jobbes det for øvrig med kompetansebygging innad på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke temaer og videreutdanninger er i fokus? - Hva med TPO og spesialpedagogikk? 	
<p>Hvordan tilrettelegger ledelsen for å bygge team og felles læring på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har dere reflekterende team på tvers av trinn eller team? - Hva tar dere opp på teammøtene? - Hvordan bygges relasjoner mellom lærere på trinn? (ledelsens rolle) 	
<p>Har dere utviklet en felles visjon/mål og framgangsmåter for arbeid med TPO og læringsmiljø for din skole som alle lærere har</p>	

en forståelse for?	
Hvordan blir innsatsen rundt TPO og arbeid læringsmiljø kontinuerlig arbeidet med?	
På hvilke måter engasjeres hele personalet i arbeidet med læringsmiljø og TPO?	
På hvilke måter deles kunnskap på din arbeidsplass? - Fag? - TPO og spesialpedagogikk? - Reflekterende team?	
I hvilken grad mener du at det foregår et helhetlig arbeid med TPO og arbeid med læringsmiljø på skolen?	
Hvordan opplever du at du mestrer arbeid med læringsmiljø og TPO i praksis? - Hva gjør du når du tilpasser? - Hva mener du er viktigst med læringsmiljøet?	
Hvor bevisst er du på dine egne måter å jobbe på?	

Avslutning

Er det noe mer jeg burde spurt deg om?	
--	--

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Buli-Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 07.01.2013

Vår ref: 32480 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

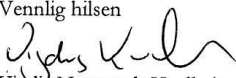
32480	<i>Samarbeid i skolens spesialpedagogiske ressursteam - PP-rådgiveres og spesialpedagogers erfaringer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Buli-Holmberg</i>
Student	<i>Pia Madeleine Sunde</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Pia Madeleine Sunde, Wilhelms gate 1, 0168 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no